

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Pedagogiky a psychologie

Studijní program: Vychovatelství

Studijní obor: Pedagogika volného času

EVALUACE VÝUKOVÉHO PROGRAMU STŘEDISKA CHALOUPKY – ŠKOLA V PŘÍ- RODĚ

THE EVALUATION OF A TUTORIAL PRO- GRAMME OF THE CHALOUPKY CENTRE – NATURE SCHOOL

Bakalářská práce: 12– FP–KPP–57

Autor:

Anežka VŠIANSKÁ

Podpis:

Vedoucí práce: PhDr. Jan Činčera, Ph.D.

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
58	0	10	1	61	4+CD

V Liberci dne: 25. 6. 2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Anežka Všianská**
Osobní číslo: **P10000111**
Studijní program: **B7505 Vychovatelství**
Studijní obor: **Pedagogika volného času**
Název tématu: **Evaluační výukového programu střediska Chaloupky - Škola v přírodě.**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíle:

Evaluační výukový program střediska Chaloupky - Škola v přírodě.

Požadavky:

Zúčastnit se jednoho programu, popsat ho a analyzovat z hlediska nově získaných dovedností, které účastníci získají v rámci programu. Vyhodnotit výsledky pozorování a rozhovorů. Navrhnout případné úpravy programu.

Metody:

Kvalitativní výzkum využívající pozorování a rozhovor s účastníky, lektory a doprovodnými pedagogy.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná

Seznam odborné literatury:

ČINČERA, J., 2007. Environmentální výchova: od cílů k prostředkům. Vyd. 1.

Brno: Paido, Edice pedagogické literatury. ISBN 978-807-3151-478.

ČINČERA, J., 2010. Metodika evaluace programů environmentální výchovy [online]. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy, Envigogika. Dostupné z <<http://envigogika.cuni.cz>>

ŠVARFČEK, R., ŠEDOVÁ, K., 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-313-0.

KULICH, J., 2009. Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta. Praha: Ministerstvo životního prostředí České republiky. ISBN 978-80-85087-73-4.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Jan Činčera, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: 30. dubna 2012

Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2013



doc. RNDr. Miroslav Brzabna, CSc.

děkan

L.S.



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2012

Čestné prohlášení

Název práce: Evaluace výukového programu střediska Chaloupky – Škola
v přírodě
Jméno a příjmení autora: Anežka Všianská
Osobní číslo: P10000111

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 25. 6. 2013



Anežka Všianská

Poděkování

Především děkuji svému vedoucímu práce PhDr. Janu Činčerovi, Ph.D. za vstřícný a ochotný přístup a odborné vedení práce. Dále děkuji celé své rodině za podporování mého studia. Na závěr děkuji středisku Chaloupky za možnost provedení evaluace.

Anotace

Bakalářská práce Evaluace výukového programu střediska Chaloupky, hodnotí program Škola o přírodě. V teoretické části jsou vymezeny pojmy evaluace programů a environmentální výchova. Část výzkumná se pomocí metody kvalitativního výzkumu soustředí na samotnou evaluaci daného programu. Program byl určený pro žáky 3. až 9. tříd základní školy a pro žáky středních škol. Cílem evaluace bylo zjistit spokojenost účastníků s programem a jeho dopady na znalosti, dovednosti a postoje. Dále navrhnout doporučení k modifikaci programu, jelikož výsledek evaluace ukázal nepatrný dopad programu na žákovské znalosti, dovednosti a postoje.

Klíčová slova: evaluace programů, environmentální výchova, ekologické výukové programy.

Abstract

This Bachelor thesis of the educational programme of the Chaloupky center evaluates the programme School of nature. The theoretical part defines the terms „programme evaluation“ and „environmental education“. The research part focuses on the evaluation of the certain programme through the qualitative research method. The programme was designed for 3th to 9th grade students of elementary schools. The goal of the evaluation was to find out the content of the participants with the programme and to describe the effects it had on their knowledge, skills and postures. The evaluation furthermore aids to recommend modification of the programme, since the outcome of the evaluation showed little effect on the students knowledge, skills and postures.

Key words: evaluation of programme, environmental education, ecological education programmes.

Obsah

Seznam obrázků	9
Úvod.....	10
1 Teoretická část	11
1.1 Evaluace programů environmentální výchovy	11
1.1.1 Evaluace programu.....	11
1.1.2 Analýza programu.....	14
1.1.3 Typy výukových programů environmentální výchovy	15
1.1.4 Evaluace programů v zahraničí.....	18
1.1.5 Evaluace programů v České republice	21
2 Výzkumná část	26
2.1 Cíle a metodika evaluace.....	26
2.1.1 Cíle evaluace.....	26
2.1.2 Metodika evaluace	26
2.1.3 Výzkumný vzorek.....	27
2.1.4 Sběr dat	27
2.1.5 Limity výzkumu	28
2.2 Analýza programu	28
2.2.1 Základní informace o programu Škola o přírodě	28
2.2.2 Popis programu Škola o přírodě.....	29
2.2.3 Analýza logického modelu programu.....	32
2.2.4 Analýza dat	34
2.3 Doporučení.....	47
2.3.1 Změny v teorii programu.....	47
2.3.2 Změny v realizaci programu	49
2.3.3 Doporučení vztahující se k interní atmosféře střediska	50
Závěr	52

Seznam použitých zdrojů	53
Seznam příloh.....	58
Přílohy.....	

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Struktura logického modelu.....	14
Obrázek 2 – Obecný logický model EVP.....	15
Obrázek 3 – Logický model Školy o přírodě.....	33
Obrázek 4 – Paradigmatický model.....	34
Obrázek 5 – Subkategorie Žákovská skupina a její vlastnosti.....	35
Obrázek 6 – Subkategorie Přístup učitele a jeho vlastnosti.....	36
Obrázek 7 – Subkategorie Prostředí a Počasí a jejich vlastnosti.....	37
Obrázek 8 – Subkategorie Interpretace programu a jeho vlastnosti....	39
Obrázek 9 – Rozmístění lektora a žáků při venkovních aktivitách.....	40
Obrázek 10 – Počet neaktivních žáků při aktivitě o savcích.....	42

Úvod

„Neučíme pro minulost ani současnost, ale pro budoucnost. Každá výchova je tak směřováním do nejisté budoucnosti a současně projekcí našich přání a představ o tom, jaká by budoucnost měla být“ (Činčera, 2007a, s. 9).

Evaluace programů environmentální výchovy nebyla ještě před pár lety v České republice rozšířená, přestože se jedná o praktický nástroj k hodnocení účinnosti a efektivity programu. Právě bez něj by byla budoucnost environmentální výchovy značně nejistá.

Teoretická část práce představuje pojem evaluace programů. Podrobně rozděluje různé druhy a typy evaluací. Popisuje kroky evaluačního procesu a jeho dílčí nástroje. Je zde vymezen pojem environmentální výchova a její cíle. Prostředkem k realizaci environmentální výchovy jsou výukové programy, kterých je v této práci jedna kapitola. S příklady environmentálních programů. V závěru této části jsou zmíněné příklady evaluací programů environmentální výchovy jak z České republiky, tak ze zahraničí.

Výzkumná část se zabývá evaluací výukového programu Škola o přírodě, který byl kvalitativně zpracován. K analýze dat byla použita metoda zakotvené teorie, která umožnila interpretovat data získaná z rozhovorů a pozorování. Výzkumný vzorek představovali žáci, lektori i učitelé. Stěžejní kapitolou této části je analýza samotného programu. V závěru jsou popsány doporučení, která by mohla posloužit ke zkvalitnění programu.

1 Teoretická část

1.1 Evaluace programů environmentální výchovy

1.1.1 Evaluace programu

1.1.1.1 Vymezení pojmu evaluace programů

Na úvod této kapitoly, která seznamuje s termínem evaluace programu, budou vysvětleny oba výrazy samostatně. Pojem **program** označuje výchovně vzdělávací celek, který je realizátory chápán jako jeden produkt a je smysluplnou jednotkou pro evaluaci (Činčera, 2010). **Evaluace** je metoda, při které se **hodnotí** a **posuzují** zkoumané jevy nebo objekty. Cílem je přispět k praktickému řešení problému (Hendl, 2005, s. 289-291).

Patton popisuje **evaluaci programu** jako systematické sbírání informací o aktivitách, charakteristikách a výstupech programu, na jejichž základě se rozhoduje o jeho budoucí podobě a možné změně, tak aby se zkvalitnila efektivita programu (2002, s. 10). Evaluace nám zprostředkovává nový pohled na program a díky němu získáváme informace, se kterými se při jeho plánování nepočítalo. Plánování, evaluace a implementace programu fungují nejlépe jako jeden celek a proto by evaluace neměla být oddělenou částí. Díky evaluacím víme, do kterých projektů se vyplatí investovat (Frechtling, aj. 2002).

1.1.1.2 Druhy evaluací

Existují dva základní typy evaluací – sumativní a formativní. **Formativní** evaluace probíhá za chodu programu a jejím cílem je upravit program tak, aby dosáhl očekávaných cílů. **Sumativní** evaluace probíhá po ukončení programu a popisuje jeho celkový účinek (Patton, 2002, s. 10 a 218).

Podle **Kirkpatricka** (dle Simmonse) můžeme evaluaci rozdělit do čtyř úrovní. Každá z těchto úrovní nám poskytuje rozdílné informace o vlivu programu, od nejjednodušších bezprostředních reakcí až po ty dlouhotrvající, komplexní.

- **Úroveň 1 – Spokojenost**
 - Jedná se o nejčastěji hodnocenou úroveň. Určují se okamžité pozitivní nebo negativní reakce účastníků na program.
- **Úroveň 2 – Učení**

- V této úrovni se měří, zda měl program dopad na požadované účastnické dovednosti, znalosti a postoje.
- **Úroveň 3 – Chování**
 - Zjišťuje se, jestli jsou účastníci schopní využít nově získané znalosti a dovednosti v praxi.
- **Úroveň 4 – Dopady**
 - Poslední úroveň zkoumá, jak změněné chování účastníků zasáhlo jejich život a okolí.

Podle těchto oblastí se evaluace rozděluje do čtyř typů. Prvním z nich je **Analýza potřeb**. V ní rozpoznáváme vhodnou cílovou skupinu pro daný program nebo tento program přizpůsobujeme dané skupině. V **Evaluaci procesu/ implementace** zkoumáme, jestli program funguje tak, jak bylo naplánované. Výsledky této evaluace mohou být použity k jeho zlepšení. V úvahu bereme také spokojenost účastníků s programem. Třetím typem je **Evaluace výstupů**. Do jaké míry dosáhl program plánovaných výstupů v krátkodobé až střednědobé rovině. Tedy na úrovni znalostí, dovedností, postojů a chování. **Evaluace dopadů** se zaměřuje na předpokládané i nepředpokládané dlouhodobé účinky. (Simmons, 2008).

Tabulka 1 – Přehled typů evaluací

Fáze programu	Na začátku vymýšlení programu	Nový program	Zavedený program	Ukončený program
Typ evaluace	Analýza potřeb	Evaluace procesu a implementace	Evaluace výstupů	Evaluace dopadů

Dále můžeme rozlišovat evaluace podle použité metodologie výzkumu. **Kvalitativní evaluace** umožňuje získat podrobný popis a vhled při zkoumání konkrétního fenoménu a to v jeho přirozeném prostředí. Metody pro sběr dat jsou: pozorování, rozhovory, rozbor textů a dokumentů, audio a video záznamy. Kvalitativní přístup v evaluaci umožňuje zkoumat program, jehož výstupy

nejdou formulovány konkrétně a detailně. Je vhodný pro zkoumání daného programu do hloubky. Poskytuje možnosti pracovat s poměrně malým výzkumným vzorkem (Činčera, 2010). **Kvantitativní evaluace** operuje s číselnými údaji, které jsou dále statisticky zpracovány. Zkoumá rozměr, velikost, počet a četnost výskytu jevů. Ke sběru dat se používají standardizované metody. Například experimenty, dotazníky, testy, strukturované rozhovory a pozorování. Výzkum sbírá data od více skupin (Gavora, 2000, s. 36-36). Tento přístup se hodí pro evaluace zabývající se výstupy programu. Zaměřuje se na určení míry dopadu daného programu. Evaluační otázka kvantitativní evaluace může být formulována takto: do jaké míry ovlivnil program předpokládané znalosti účastníků? Posledním typem je **smíšený** design výzkumu. Ten využívá kombinace obou přístupů, které umožňují získat hloubkovou teorii opřenou o data ze širokého vzorku (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 25).

1.1.1.3 Evaluační proces

Proces evaluace můžeme rozdělit do **pěti základních kroků**. V prvním z nich se shromažďují veškeré **informace o programu**, které zahrnují i předešlé evaluační výzkumy. Vytváří se logický a organizační model programu. Druhým krokem je **formulace evaluačních otázek**, kterými se vyjadřuje zájem evaluace. Tyto otázky by měly odpovídat některé z rovin logického modelu programu. Ve třetím kroku se připravuje **plán evaluace**. Vybírá se metoda a nástroje pro sběr, analýzu a vyhodnocování dat. Dále probíhá samotný **sběr a analýza dat**. V poslední fázi se vytváří **evaluační zpráva**, která obsahuje kromě výsledků evaluace diskuzi a doporučení ke změně programu (Činčera, 2010).

1.1.2 Analýza programu

1.1.2.1 Teorie programu

Při analýze programu je prospěšné znát jeho teorii. **Teorie programu** je soubor předpokladů o tom, jakým způsobem chce program dosáhnout svých předpokládaných cílů. Teorie programu zahrnuje dvě části, teorii účinku a teorii procesu. **Teorie účinku** popisuje sekvenci příčin a následků, kterými chce program dosáhnout svých cílů a k tomu se zpravidla využívá logický model programu, zatímco **teorie procesu** popisuje organizační plán (Činčera, 2010).

1.1.2.2 Logický model

Logický model je užitečný nástroj, popisující řetězec předpokládaných příčin a následků vyvolaných programem (Hendl, 2005, s. 304). Systematicky analyzuje vztahy mezi vstupy, aktivitami a výsledky programu.



Obrázek 11 – Struktura logického modelu

- **Vstupy** zahrnují veškeré finanční, personální a organizační zdroje, díky nimž je možná realizace programu.
- **Aktivity** jsou různé nástroje, procesy, události, technologie nebo akce, které mají vyvolávat předpokládané výstupy programu.
- **Produkty** jsou přímé produkty aktivit, které zahrnují typy úrovně a záměry služeb, které program realizuje.
- **Výstupy** jsou změny a přínosy, které působí na znalosti dovednosti a chování účastníků. Lze je rozdělit na **krátkodobé**, těch se dosáhne za jeden až tři roky a **střednědobé**, ty se získají v průběhu čtyř až pěti let.

- **Dopady** jsou konečné dlouhodobé výsledky programu, mající široké pole a dobu působnosti. Postihují celou školu, komunitu či společnost v časovém rozmezí sedmi až deseti let (W. K. Kellogg foundation, 2004).

Logický model se vytváří v prvních krocích evaluačního procesu. V závislosti na něm se formulují evaluační otázky, které se zaměřují na jednu část z jeho struktury.

Obrázek níže představuje **obecný logický model programu environmentální výchovy**. Jednotlivé části v něm na sebe navazují, aktivity programu působí na oblast učení. Ovlivňují tedy znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje, jejichž změna vede k odpovědnému environmentálnímu chování. Toto změněné chování má dopady na životní prostředí. Při sestavování programu je nejvhodnější postupovat od cílů ke konkrétním prostředkům. Nejprve stanovit, jakých dopadů by měl program dosáhnout. Dále určit jaké jsou k tomu potřebné změny v rovině učení. Tedy jaké znalosti, dovednosti a schopnosti si musí účastníci osvojit. A nakonec zvolit vhodné aktivity, které budou naplňovat očekávané výstupy (Činčera, 2011a).



Obrázek 12 – Obecný logický model EVP

EVP nebo jsou v České republice realizovány zpravidla středisky ekologické výchovy (SEV) nebo Centry ekologické výchovy (CEV).

1.1.3 Typy výukových programů environmentální výchovy

1.1.3.1 Vymezení pojmu a cílů environmentální výchova

Je vcelku obtížné vymezit pojem **environmentální výchova**, jelikož v této oblasti panuje pojmová nejednotnost. Většina autorů se ale vždy shoduje

s vymezením cílů podle **Deklarace z Tbilisi**. Ta uvádí, že „*cílem ekologické výchovy je:*

1. *posílit naše vědomí a porozumění ekonomické, sociální a ekologické provázanosti v městských i venkovních oblastech,*
2. *poskytnout každému příležitost dosáhnout znalostí, hodnot, názorů, odpovědnosti a dovedností k ochraně a zlepšování životního prostředí,*
3. *tvořit nové vzorce chování jednotlivců, skupin i společností jako celku vstřícné k životnímu prostředí“ (Tbilisi Declaration 1977).*

V Zákoně o životním prostředí (Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí, §16) je použit termín **environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (EVVO)**, jejímž cílem je vytvářet pozitivní postoje k životnímu prostředí, k úctě k životu ve všech formách, rozvíjet znalosti a péči o prostředí kolem nás a také vést k pochopení vzájemné provázanosti všech lidských oblastí (Kulich a Daňková, b.d.v.).

V této práci je pojem environmentální výchova chápán jako synonymum k pojmu ekologická výchova.

Environmentální výchova je v ČR realizována na třech vzdělávacích rovinách – **formální, neformální a informální**. Formální vzdělávání probíhá na školách. Zkladním dokumentem, podle něhož je EVVO na školách řízeno jsou RVP a ŠVP. Odděleně od klasického školského systému poskytují vzdělávání různé neziskové organizace, soukromé vzdělávací instituce a další společnosti zabývající se neformálním vzděláváním. Například Hnutí Brontosaurus a Český svaz ochránců přírody. Informální učení neprobíhá v žádné vzdělávací instituci. Učení je nezáměrné a spontánní. Dochází k němu v interakci se společností a prostředím. Na rozhraní mezi formálním a neformálním vzděláváním jsou Střediska ekologické výchovy (SEV) nebo Centra Ekologické výchovy (CEV), které jsou členy Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina (SSEV) (Kulich a Daňková, b.d.v.).

1.1.3.2 Výukové programy environmentální výchovy

Cílem **environmentálních výukových programů** (dále **EVP**) je upevnit, obohatit a osvojit si ekologické myšlení, nekonzumní hodnotovou orientaci a odpovědnost člověka za stav životního prostředí. EVP doplňují školní vzdělávací program o praktickou, tvořivou a prožitkovou stránku ekologické výchovy. EVP můžeme rozdělit podle časové dotace na denní a pobytové programy a na projekty (Máchal, 2000, s. 134-137).

Denní výukové programy jsou dvou a více hodinové výukové bloky pro žáky mateřských, základních a středních škol. Ve střediscích probíhají většinou po celý rok. Denní výukové programy jsou nejčastějším typem EVP, které si školy objednávají. V každém SEV existuje široká nabídka denních programů. Střediska většinou nabízí 5-15 různých programů pro jednotlivé věkové kategorie. Pro předškolní děti a žáky prvního stupně ZŠ jsou programy zasazeny do symbolického rámce. Například CEV Sluňákov realizuje program O smutné lesní princezně, ve kterém se děti naučí třídit odpad (Sluňákov, 2013). Pro žáky druhého stupně jsou programy zaměřeny na specifická témata. Například udržitelný rozvoj, obnovitelné zdroje energie (Veronica, 2013) historie krajiny, zkoumání biotopů (Čmelák, 2012).

Pobytové programy, jsou vícedenní kurzy určeny pro ZŠ a SŠ (ojediněle pro MŠ). Probíhají celoročně nebo pouze během jarních a letních měsíců. Podle portálu Ministerstva životního prostředí nabízí pobytové programy přibližně 20 středisek (Ekocentra, 2013). Nabídka pobytových programů není tak pestrá jako u denních programů. Nabídku většinou tvoří 3-6 programů pro daný stupeň. Nejčastějšími tématy pobytů jsou: trvale udržitelný rozvoj, proměna a vývoj krajiny, specifika krajiny v místě pobytu, globální problémy, domácí zvířata aj. Jak uvádí Máchal, pobytové programy na rozdíl od denních „mohou mít *podstatně větší formativní vliv a informativní účín na jednotlivce i kolektiv*“ (2000, s. 137).

Dále střediska nabízejí dlouhodobé komplexnější (roční) **projekty**, ve kterých se žáci samostatně podílí na řešení vybraného problému (Činčera, 2007a, s. 61). Nejznámějším je mezinárodní projekt Ekoškola, který je určen pro žáky základních a středních škol. Tento projekt existuje v 52 zemích a jeho hlavním organizátorem je nezisková organizace FEE (Foundation for Environmental

Education). Hlavním cílem projektu je skrze snižování ekologický dopadů školy zvýšit u žáků pochopení pro environmentální problémy. Program probíhá v sedmi krocích. Na začátku je založen ekotým, který je složen z žáků, učitelů aj. Ti mají na starost koordinovat celý projekt. V dalších krocích se analyzuje stav školy, na jehož základě se vyberou oblasti ke zlepšení. Dále probíhá plnění úkolů a jejich hodnocení. V průběhu celého projektu jsou do výuky začleňována témata vzdělávání k udržitelnému rozvoji. Do tohoto projektu je v České republice zapojeno zhruba 254 škol (Ekoškola, 2012). Na výukové projekty se specializuje Sdružení TEREZA, která kromě koordinace projektu Ekoškola nabízí další projekty. Mezi ně patří programy: Globe, Les ve škole a Local heroes (Sdružení TEREZA, 2012). Dále existuje projekt Škola pro udržitelný rozvoj, který realizuje Středisko ekologické výchovy SEVER a Nadace Partnerství (Škola pro udržitelný život, 2013).

Podle výroční zprávy Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina bylo realizováno v roce 2011:

- 9 591 **denních výukových** programů, kterých se zúčastnilo 188 241 žáků,
- **pobytových výukových** programů bylo celkem 380 a zúčastnilo se jich 8 874 žáků,
- 55 **projektů** s 66 930 (Pavučina, 2013).

1.1.4 Evaluace programů v zahraničí

1.1.4.1 Historie a současnost

Moderní evaluační výzkum se začal vyvíjet v USA v období 50. a 60. let 20. století. Důvodem k tomu byly sociální problémy v americké společnosti. Jejich řešením měly být různorodé sociální programy, při jejichž tvorbě byla zpracována i otázka jejich hodnocení. Tak se evaluační výzkum začlenil do nástrojů veřejné politiky (Hendl, 2005, s. 289-290). Není proto divu, že ve světě existují různé společnosti zabývající se evaluačními výzkumy ve všech možných sektorech (Canadian Evaluation Society, 2013; European Evaluation Society, 2012). Existuje velký počet teoretických publikací o evaluačním výzkumu (Patton, 2002; Wholey, 2004). Dále také vznikl velký počet teoretických prací přímo o evaluacích environmentálních programů (Bennet, 1984; Sttoking 1999). Kromě

toho existuje internetový konzultant MEERA - My Environmental Education Evaluation Resource Assistant (MEERA, 2013).

1.1.4.2 Příklady evaluací

V Irsku proběhla v roce 2010-2011 evaluace programu **Green Schools**. Tento projekt je v ČR známý jako Ekoškola¹. Evaluace se zaměřila na dvě oblasti. V první se zkoumala produkce odpadů. Měření probíhalo na dvou různých skupinách. První skupinu tvořily školy, které do programu vstoupily nedávno. Druhou skupinou byly školy, které v projektu působily dlouhodobě a získaly ocenění (zelenou vlajku), značící pokrok ve snižování ekologických dopadů. Výsledek měření ukázal, že školy oceněné zelenou vlajkou produkují o 45% méně odpadu než školy zapojené do projektu nově. Druhá část zkoumala vliv programu na povědomí, znalosti a jednání žáků ve věku od 10 do 13 let. Výzkum zpracoval data od 654 respondentů z nově zapojených škol a stejný počet dat od škol oceněných. Pro sběr dat byl použit dotazník. Výsledky míry dopadu programu na znalosti a porozumění byly u obou skupin podobné. Studenti oceněných škol dosli k významně vyššímu skóre v úrovni dopadů programu na chování a jednání. Evaluace ukázala, že studenti ze škol se zelenou vlajkou častěji diskutují o problematice životního prostředí (O'Mahony, Fitzgerald, 2001).

Zajímavým výzkumem je formativní evaluace **prérijních vědeckých tříd** (prairie science class), které byly projektem the U. S. Fish and Wildlife Service's a Prairie Wetlands Learning Center a místní školy. Základní myšlenkou tohoto projektu, bylo využít prostředí prémie a integrovat ho do vyučování. Cílem bylo rozvíjet znalosti a dovednosti v oblastech matematiky, psaní a vědě. Dále pak motivovat žáky k samostatnému učení. Programu se zúčastnily dvě páté třídy, tedy žáci ve věku 10-12 let. Ti po celou dobu projektu navštěvovali výukové středisko každý den na dvě hodiny. Program ve středisku byl různorodý, od ošetřování kachen, práce v okolí střediska po ekologické výzkumné projekty. Cílem evaluace bylo zjistit dopady programu na předpokládané znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje. Ke sběru dat byly použity pretesty, posttesty, dotazníky a rozhovory. Výsledky evaluace ukazují pozitivní dopad programu ve všech předpokládaných oblastech (Ernst, 2005;).

¹ Viz podkapitola 1.1.3.2 Výukové programy environmentální výchovy

Společnost The Greening of Detroit realizovala program **Tree Keepers Kids**, jehož cílem bylo rozvíjet znalosti a dovednosti, které pozitivně ovlivňují chování zúčastněných. Také poskytovat možnosti pro přirozený kontakt s přírodou. Program byl založen na přístupu místně zakotvené výchovy (Sobel, 2005). S tímto přístupem se seznámili i učitelé. Během seminářů se ho naučili aplikovat do svých vyučovacích hodin. Tree Keepers Kids nabízel zapojit se do školních, volnočasových aktivit a letního tábora. Zúčastnilo se ho pět škol, ve kterých byly vytvořeny tzv. outdoor třídy. Rozhovory, ohniskové skupiny, analýza žákovských deníků a výstupy z jejich projektů byly nástroji pro sběr dat. Získaná data byla ověřena na kontrolní skupině. Tree Keepers Kids měl značný účinek na zúčastněné pedagogy. Ty po jeho absolvování více používali přírodu, jako prostor pro výuku. Také do svých programů zařazovali přístup lokální výchovy. A někteří začali zahradničit. Evaluace u žáků zaznamenala značný nárůst nových znalostí, dovedností a schopností (Plumb, 2007).

Další evaluace se zabývala programem Kalifornské organizace KIDS for the BAY, která je projektem EII (Earth Island Institute, 2013). Program s názvem **Four Rs action program** byl určen pro žáky 3–5 stupně základní školy (ve věku 8–11 let). Tématy programu byly recyklace, snižování produkce odpadů a ochrana přírodních zdrojů. Program probíhal po celý školní rok. Během něho byli učitelé vyškoleni, jak mají předávat informace o daných tématech (KIDS for the BAY, 2012). Cílem evaluace bylo zjistit, jaké má program dopady na žáky a učitele. Zda splňuje požadované výstupy. Evaluace využívala kvantitativního i kvalitativního sběru dat. Účinek na studentské a učitelské znalosti měřil pretest a posttest. Dále byla zpracována data z pozorování a zpětných vazeb. Program podle výsledků evaluace naplnil svoje požadované cíle. Studenti díky programu získali požadované znalosti. Naučili se efektivněji recyklovat a kompostovat. Program měl dopad na školní i domácí prostředí. Žáci si upevnili třídění odpadů a redukovali jeho množství produkované školou (Shankar, 2007).

Příkladem evaluace neformálního typu vzdělávání byl **Bronx Youth Urban Forestry Empowerment Program**. 19 mladých teenagerů (14–18 let) z Bronxu se zapojilo do dvouměsíčního projektu. Program měl u účastníků rozvíjet povědomí o městské ekologii a důležitosti lesů, jakožto zdroje kyslíku. Program měl také vytvářet příjemné podmínky pro aktivní i pasivní odpočinek

v přírodě. Posilovat mezilidské vztahy mezi účastníky. A také ovlivňovat chování, aby účastníci začali třídit odpadky a šetřili elektřinou. Během programu si vyzkoušeli sekat dřevo, sázet stromy. Cílem evaluace bylo zjistit, jakých výsledků program dosáhl na úrovni porozumění environmentálním otázkám, postojů a chování. Sběr dat se skládal z pozorování účastníků, pravidelných rozhovorů, dotazníku (pretest a posttest) a rozбором účastnických esejů. Většina účastníků hodnotila program jako zábavný a přínosný. Program měl kladný dopad na znalosti, porozumění, vlastní hodnocení a sebevědomí. Vzrostl zájem trávit volný čas v přírodě. Doporučení se týkala používání nových technologií (například GPS) a posílení lektorského týmu o jednoho člena (Campbell, L, 2008).

V roce 2009 byl evaluován program od klubu **Kids' Discovery**, který je součástí parku Disney's Animal Kingdom v Orlando. Program byl určen pro děti (5–8let) a jejich rodiče. V parku bylo rozmístěno šest stanovišť, jejichž cílem bylo rozvíjet u účastníků znalosti o divokých zvířatech a postoje směřující k jejich ochraně. Na jednom ze stanovišť se mohli setkat s různými zástupci hmyzu. Dozvěděli se informace o jejich životě. Vyzkoušeli si speciální masku, díky které viděli svět očima hmyzu. Výzkum zkoumal, zda program naplnil své předpokládané výstupy a jak přítomnost rodičů ovlivňuje aktivity. Jelikož byl program určen pro mladší děti, testování probíhalo interaktivně. Kromě rozhovorů se využily testy. Ty neobsahovaly slovní odpověď, místo nich vybíraly děti odpověď z obrázků a fotografií. Děti, které se zúčastnily programu, dosáhly vyšší úrovně testovaných znalostí než kontrolní skupina. Program měl také vliv na chování a postoje. Účastníci programu si v testu vybírali efektivnější způsoby ochrany přírody než kontrolní skupina. Přítomnost rodičů u aktivit je podle výsledků přínosná pro všechny strany (děti, lektori). Autoři evaluace přikládají pozitivní výsledky za plod dobře vyškolenému a pilnému týmu lektorů (Kocanjer, aj. 2009).

1.1.5 Evaluace programů v České republice

1.1.5.1 Současná situace v ČR

V České republice není evaluace programů obvyklá tak jako ve světě. Jedním z důvodů může být nedostatek odborných informací. Jedinou teoretickou prací je „*Metodika evaluace výukových programů environmentální výchovy*“ (Činčera, 2010). Dále na to má značný vliv relativně krátká historie evaluací

EVP v ČR. První komplexnější evaluace začaly vznikat po roce 2007 (např. Hornová, 2007). Dalším argumentem je neochota SEV i CEV realizovat evaluace svých programů, jelikož se někteří domnívají, že environmentální výchova není měřitelná. Veliký vliv představují omezené zdroje středisek, jak po stránce časové tak finanční. Pro doplnění, jeden evaluační výzkum se cenově pohybuje mezi 20–70 000 Kč (Činčera, 2010). Střediska jsou finančně podporována krajskými nebo městskými úřady, které však nepožadují žádné výsledky o efektivitě programů. Střediska nejsou z vnějšku motivována ke zpracování evaluací, proto evaluace většinou vznikají na vlastní popud samotných středisek (Činčera, Kulich, Gollová 2009).

Situace se ale začíná zlepšovat. Od roku 2006 vydává Centrum pro otázky životního prostředí UK časopis **Envigogika**, jehož cílem je rozvíjet teoretické základy environmentální výchovy a vzdělávání (Envigogika, 2011). Od toho samého roku existuje *Pracovní skupina k hodnocení kvality ekologických výukových programů* pod SSEV (Sdružení středisek ekologické výchovy) Pavučina. Také byla vytvořena **Hodnotící tabulka pro EVP**, která funguje jako strukturovaný nástroj pro pozorování. Tuto tabulku by měla používat střediska spadající pod SSEV Pavučina. Tabulka je rozdělena podle oblastí do deseti ukazatelů, ve kterých se dále hodnotí dílčí jevy. Tyto jevy se posuzují kvantitativně na škále od jedné do čtyř (čtyřka představuje nejvyšší počet bodů). Dále se hodnocení může doplnit o slovní komentář. Mezi ukazatele například patří plánování a příprava EVP, jehož dílčím jevem je formulace cílů EVP (Činčera, 2008a).

1.1.5.2 Příklady evaluací EVP

Karolína Hornová v roce 2007 hodnotila třídní program **Ochránci přírody**, který spoluorganizovalo Sdružení přátel přírody – Čmelák. Tento program vycházel z metodiky *Výchova o Zemi*, konkrétně byl inspirovaný programem Earthkeepers (Matre, aj. 1988). Program rozvíjel porozumění základním ekologickým principům, smyslové vnímání přírody a proenvironmentální chování. Pro výzkum byl zvolen smíšený design výzkumu. Během kvalitativní části byla pomocí pozorování hodnocena úroveň spokojenosti účastníků s programem (jejich přímé reakce na program a emocionální prožitky). Kvantitativní část zkoumala změny v oblasti postojů. K tomu autorka použila dotazník

obsahující škály proenvironmentálních postojů (Činčera a Štěpánek, 2007). Dotazník zadala účastníkům programu i kontrolní skupině (Hornová, 2007).

Dalším příkladem je první evaluace projektu **Ekoškola2** v České republice. Smyslem výzkumu bylo poskytnout informace o míře vlivu programu na samotné žáky. Jelikož program neměl stanovené výstupy, musely se vytvořit hypotézy, které nahrazovaly evaluační otázky. Výzkum byl zaměřen na sledování výstupů programu na úrovni znalostí, dovedností, postojů a chování. Dále také na vliv programu na školní klima. V souvislosti s charakterem hypotéz byl zvolen smíšený design výzkumu. Metodou pro sběr dat byl dotazník, který byl předložen experimentální i kontrolní skupině. Experimentální skupinu představovalo 139 žáků ze škol, které byly do projektu dlouhodobě a úspěšně zapojeny. Kontrolní skupinu naopak tvořili žáci ze škol, které čerstvě vstoupily do projektu. Výsledkem výzkumu je, že *„program ve vymezené oblasti zvyšuje proenvironmentální chování žáků a související postoje a znalosti. Evaluace nepotvrdila, že by program významněji ovlivňoval žáky v rovině dovedností nebo že by pozitivně ovlivňoval školní klima“* (Činčera, 2008b).

Neobvyklou prací je sumativní evaluace programu **Podblanického eko-centra ČSOP Vlašim**. Celoroční program zahrnující tří denní pobyt ve středu a další doprovázející aktivity během roku, byl zaměřen pro žáky šestých tříd ZŠ. Tématem programu byl původ věcí a s tím související problematika deštných pralesů, životního cyklu výrobků, značky Fair trade apod. Výzkum navazoval na formativní evaluaci programu (Činčera, 2009). Pro sumativní evaluaci byl zvolen smíšený design. Ke sběru dat bylo využito závěrečné písemné reflexe žáků (kvalitativní data). Žáci v reflexi zpracovali otázku, co se v průběhu programu naučili nového. Pro sběr kvantitativní části dat byl použit test. Ten byl zadán experimentální a kontrolní skupině. Velikost vzorku byla 22 žáků. Výsledky evaluace nelze vykládat obecně z důvodu malého počtu respondentů. Je pravděpodobné, že program měl pozitivní vliv na znalosti žáků v odhodlání jednat spotřebitelsky. Evaluace poukazuje na možný potenciál programu, jakožto nové metodiky environmentální výchovy (Činčera a Macháčková, 2009).

² Viz podkapitola 1.1.3.2 Výukové programy environmentální výchovy

Evaluace programu „**S TURem tu i zítra budem**“ byla vypracována ve spolupráci s Technickou univerzitou v Liberci. Roční program ekocentra Podhoubí byl určen pro žáky třetích až pátých tříd ZŠ. Hlavním tématem programu byl udržitelný rozvoj. Celý program byl zasazen do motivačního rámce. Žáci měli za úkol vybudovat trvale udržitelné město ve fiktivní zemi Turo (Ekocentrum Podhoubí, 2013). Cílem evaluace bylo zjistit spokojenost žáků s programem a vliv dopadu programu na vybrané proměnné environmentálního chování. V závislosti na evaluačních otázkách byl zvolen smíšený design. Sběr dat kvalitativní části probíhal pomocí ohniskových rozhovorů a nezúčastněného pozorování v obojím případě experimentální skupiny. Data pro kvantitativní část byla získána pomocí pretestu (vstupní měření) a posttestu (závěrečné měření) experimentální i kontrolní skupiny (Gavora, 2000, s. 155). Evaluace probíhala v osmi zúčastněných třídách. Výsledek evaluace ukázal, že program u žáků rozvinul schopnosti identifikovat odpovědné a neodpovědné environmentální chování. Dále byl zjištěn velký vliv na přesvědčení žáků o zvládnutí akčních kompetencí. Z kvalitativní části výzkumu vyplynulo převážně pozitivní hodnocení programu a důležitost motivačního rámce (Činčera, Fleková, Kopecký, 2011).

Program „**Les je přítel člověka**“ připravený Sdružením TEREZA evaluoval Jan Činčera. Tento 180 minutový program byl určen žákům základních škol. Cílem programu bylo rozvíjet environmentální senzitivitu. Program vycházel z modelu učení plynutím, jehož autorem je Joseph Cornell (1998). Výzkumný vzorek čítal 99 respondentů z osmi tříd. V závislosti na cílech programu, zkoumal výzkum účinky programu na smyslové zážitky žáků po návštěvě programu v lese. Sběr dat probíhal pomocí pretestu a posttestu. Otázky v dotazníku se vztahovaly k vzpomínkám na poslední návštěvu lesa, mapovaly všechny smyslové vjemy. Výsledky výzkumu jsou spíše orientační z důvodu malého počtu respondentů. Z výsledku vyplývá, že měl program příznivý efekt na žáky prvního stupně. Dále ukázal rozdíly v efektu programu mezi pohlavími. Dívky byly vnímavější než chlapci (Činčera, 2012).

I když jsou evaluace EVP v České republice v začátcích, existují už programy, které prošly evaluačním proces už několikrát. Prvním příkladem byl již zmíněný program Podblanického ekocentra ČSOP Vlašim. Druhým je program „**Vyšetřování jizerskohorské katastrofy**“. Za tvorbou tohoto programu

stojí Společnost pro Jizerské hory a Technická univerzita v Liberci. Je koncipovaný pro žáky čtvrtých a pátých tříd ZŠ. Cílem Vyšetřování jizerskohorské katastrofy je „*formovat vztah žáků k přírodě Jizerských hor a vést žáky k pochopení příčin současného stavu jizerskohorských lesů*“ (Činčera, 2013). Před tří až pěti denním pobytem proběhla na škole teoretická část, spočívající v práci s pracovními listy. První evaluace programu proběhla v roce 2010/2011 v rámci diplomové práce (Vlachová & Činčera, 2011). Tato evaluace ukázala pozitivní vliv programu na požadované znalosti žáků. V porovnání se vstupními znalostmi nebyla velikost efektu dostatečně rozdílná, jak si realizátoři představovali. Evaluace obsahovala také data mapující spokojenost učitelů s programem. Z nich vyplynulo, že na realizaci teoretické části nemají učitelé ve školách dostatek času (Činčera, 2011b). V souvislosti s těmito výsledky byla upravena teoretická část programu a vypracované nové pracovní listy (SEV Jizerka, 2013). Další rok proběhla evaluace zaměřující se na zjištění dopadu programu na úroveň postojů. Evaluace však neprokázala vliv programu na sledované postoje. Tento výsledek je pouze orientační, jelikož výzkumný vzorek byl poměrně malý (Činčera, 2011b). V poslední evaluaci se zkoumal vliv programu na atraktivitu Jizerských hor. Pro sběr dat byl vytvořen dotazník obsahující Likertovy škály (Gavora, 2000, s. 110). Výzkumný vzorek se skládal ze 78 respondentů. Dotazník byl zadán v pretestu a posttestu. Z hodnocení vyšlo, že program nemá vliv na atraktivitu Jizerských hor (Činčera, 2013).

2 Výzkumná část

Výzkumná část této práce je zaměřena na samotnou evaluaci programu Škola o přírodě, kterou realizovalo SEV Chaloupky. Nejprve jsou vymezeny evaluační otázky, které určují cíl evaluace. Dále je popsána zvolená metodika evaluace, výzkumný vzorek a nástroje pro sběr dat. V další kapitole je podrobně rozeptán program Školy o přírodě, na což navazuje analýza logického modelu programu a analýza dat. V závěru jsou uvedeny výsledky evaluace a doporučení k modifikaci programu.

2.1 Cíle a metodika evaluace

2.1.1 Cíle evaluace

Cílem evaluace bylo odpovědět na tyto dvě otázky:

- Které konkrétní aktivity žáky nejvíce ovlivnily?
- Co si žáci v průběhu programu uvědomili nového?

Evaluační otázky zjišťují úroveň spokojenosti a dopady programu na úroveň učení³, ta zkoumá, jestli měl daný program dopad na znalosti, dovednosti či postoje žáků.

2.1.2 Metodika evaluace

S ohledem na charakter střediska Chaloupky a evaluační otázky byl zvolen kvalitativní výzkum. Za nejvhodnější nástroje pro sběr dat byly vybrány rozhovory a nestrukturovaná pozorování, jelikož prolínání rozhovoru a pozorování vede k lepšímu pochopení celkové situace. „Z rozhovoru získáváme témata pro pozorování, které poskytuje hloubku a oporu pro otázky rozhovoru“ (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 158).

Pro analýzu dat byla zvolená metoda zakotvené teorie, která umožňuje nezabývat se na začátku teorií a jejím ověřováním, ale nejdříve zkoumat danou oblast, ze které se vynořují významné prvky. Data získaná z rozhovorů a pozorování, byla v první části metodou otevřeného kódování seskupována do samostatných kategorií. Poté proběhl další krok – axiální kódování, ve kterém byly kategorie rozvíjeny. Utvářely se spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi.

³ Viz Podkapitola 1.1.1.2 – Druhy evaluací

V závěru procesu byla identifikovaná centrální kategorie a utvořen paradigmatický model (Strauss a Corbinová, 1999, s. 14).

2.1.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl složen z žáků, pedagogických pracovníků a lektorů. Skupinu žáků tvořilo 15 chlapců a 18 dívek, tedy dohromady 33 žáků, kteří byli ze dvou šestých tříd základní školy ve Vyškově. Jako doprovod přijely s žáky tři paní učitelky ve věku 30–52 let.

Lektorskou část tvořili čtyři ženy a jeden muž, ve věku 28–50 let. Lektorka A má doktorát z biologie a pedagogické vzdělání. Nadále rozvíjí svoje znalosti převážně v oblasti praktické ekologie. V lektorském týmu je nejstarší a nejdéle pracující. Lektorka B je vzděláním učitelka s aprobací matematika–dějepis. Také má absolvovaný tzv. Modul 1 – lektorka ekologických výukových programů. Na Chaloupkách působí od roku 2008. Lektorka C, původně vystudovaná dámská krejčová, působí ve středisku od roku 2009 jako programová asistentka. Lektorka D je nejmladší v lektorském týmu, pracuje zde tři roky. Vystudovala magisterský obor Ochrana přírody. Posledním v lektorském týmu je lektor, pracující na Chaloupkách čtyři roky. Vystudoval učitelství geografie, kartografie a historie pro střední školy.

Pro zachování anonymity lektora uvádím všechny jeho použité segmenty z rozhovorů v ženském rodě.

2.1.4 Sběr dat

Sběr dat proběhl 8. - 12. října 2012. Aby bylo splněno etické hledisko výzkumu, byla jsem na začátku týdenního programu představena všem lektorům, žákům a učitelům. Všem jsem vysvětlila záměr svého pobytu. Respondenti rozhovorů z řad žáků byli vybíráni náhodně, popřípadě byli vybráni maximálně variantní žáci. Podle Švaříčka a Šedové je můžeme charakterizovat jako vzájemně extrémně odlišné případy (2007, s. 75). Žáci, kteří byli během pozorované aktivity nejvíce a nejméně zapojeni, byli vybráni pro rozhovor. Probíhaly většinou ve volných chvílích mezi programy. Krátké rozhovory byly po uskutečnění zaznamenány, delší byly nahrávány a poté přepsány. Pokud byl rozhovor nahráván na diktafon, byli s tím respondenti před uskutečněním rozhovoru seznámeni. S lektory probíhaly rozhovory většinou po skončení jejich programů či mezi pře-

stávkami. S pedagožkami jsem nejčastěji mluvila při obědech, kdy jsme seděly u jednoho stolu. Tyto rozhovory nebyly nahrávány, ale zpětně zapisovány.

Pozorování probíhalo po celý týden v průběhu aktivit. Jednalo se o zúčastněné otevřené pozorování. Otevřené bylo proto, že lektoři, žáci a doprovodný pedagogický personál věděli a souhlasili s tím, že je budu pozorovat (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 144–146). Na všech aktivitách jsem seděla v ústraní, tak abych nenarušovala jejich chod. Při pozorování jsem se soustředila na otázky: jakou mírou jsou žáci zapojeni do aktivity, jak je žákovská skupina organizována, jakou roli hraje v průběhu aktivity doprovodný učitel a jak se během času mění pozornost žáků na výklad.

Dále jsem použila data získaná z žákovských deníků a ze závěrečného hodnocení připraveného lektory, v němž měli žáci vyjádřit spokojenost s jednotlivými aktivitami tím, že si stoupili – program se jim líbil nebo tím, že si sedli na zem – program nebyl „nic moc“.

2.1.5 Limity výzkumu

Hodnotu výzkumu mohlo ovlivnit několik faktorů. Prvním z nich je celkem malý počet zástupců ze vzorku doprovodných pedagogických pracovníků. Dále pak že byl evaluován program (Škola o přírodě), který je pokaždé poskládán z trochu jiných aktivit podle ročních období, aktuálního počasí nebo věku žákovské skupiny. Ke zkreslení dat mohlo dojít při pozorování programu, kdy jsem mohla svojí přítomností ovlivnit chování lektorů i žáků. Jelikož na Chaloupky jezdím již několik let, mohly mi při výzkumu uniknout fakta, která bych viděla, kdybych zde byla poprvé. Při rozhovorech mohlo dojít ke stylizaci respondentů do předpokládaných žádoucích odpovědí. Jako pozitivum vnímám malý věkový rozdíl mezi mnou a žáky, kteří byli ochotní se mnou spolupracovat.

2.2 Analýza programu

2.2.1 Základní informace o programu Škola o přírodě

- **Anotace programu:** týdenní program Škola o přírodě je zaměřený na praktické pozorování a zkoumání přírody, žáci zkoumají podrobně okolní biotopy, tedy louku, les a rybníček. Vyzkouší si pracovat v lese, na zahradě nebo na farmě. Pro dobrovolníky je připraven malý meteorologický výzkum a možnost ráno pomoci s krmením zvířat.

- **Cílová skupina:** žáci od 3. do 9. tříd ZŠ a žáci SŠ.
- **Místo konání:** Kněžice (Chaloupky).
- **Délka programu:** 27 hodin.
- **Účastnický poplatek:** 1660 Kč.
- **Období konání:** duben - říjen.

2.2.2 Popis programu Škola o přírodě

Program Škola o přírodě je jeden z nejstarších a nejnavštěvovanějších pobytových programů na Chaloupkách. V sezóně 2010/2011 se uskutečnil zhruba 15krát.

Pondělní den začíná **úvodem** do celého týdne, lektori se představí a seznámí žáky s průběhem následující dnů na Chaloupkách. Poté má každý žák sdělit, s jakým očekáváním na Chaloupky přijel. Všechny názory lektor zaznamenává na papír, který mají žáci po celý týden na očích. Dále jsou žáci náhodně hrou rozděleni do dvou skupin (každá skupina má zhruba 15 žáků), ve kterých absolvují celý týden. Po zbytek dne probíhají aktivity paralelně pro obě skupiny. V jedné z aktivit se žáci **seznámí** s budovou Chaloupek. Po menších akčních skupinkách (do nichž se rozdělili podle svého zájmu) plní různé úkoly vztahující se k místnostem v budově. Lektorka na závěr vysvětlování pravidel kontroluje pochopení pravidel otázkou: „*Je to všem jasné?*“ Na závěr aktivity prochází lektorka s žáky správné odpovědi a poté si každý vyrobí papírovou jmenovku. Další aktivitou, kterou si žáci vyzkouší ve dvou až tříčlenných týmech, které si sami utvořili, je **orientační běh**. Na začátku lektor názorně vysvětluje práci s mapou a buzolou, žáci si vše hned zkoušejí. Poté vybíhají jednotlivé týmy do terénu. Poslední aktivita prvního dne je **vaření večere**, probíhá opět ve dvou skupinách. Žáci mají za úkol rozdělat oheň a uvařit kuskusovou a ovesnou kaši. Lektori nebo učitelky skupinu organizují, přidělují jednotlivcům úkoly. Když žáci dovaří, přesunou se i s kotlíky do jídelny, kde ochutnávají, co uvařili.

Druhý den začíná pro některé žáky **krmením zvířat** na farmě, které se koná každé ráno před snídaní a je pro žáky dobrovolné. Žáci pomůžou s krmením, doplňováním vody a úklidem po zvířatech. V průběhu toho se od pana hospodáře dozví o tom, jaká zvířata na Chaloupkách chovají. Začíná se po snídani, kdy lektori žáky přivítají a seznámí je s průběhem celého dne. Na dopolední programový blok jsou žáci rozděleni do tří skupin. Úterní dopoledne je

tématicky zaměřeno na práci. Žáci si vyzkouší **práci** na zahradě a v lese. Na zahradě staví hadník a plejí záhony. Ti co zrovna nepracují, hrají karetní hru Přírodní zahrada. Jelikož dozrála jablka, vyzkouší si žáci moštování. Na třetím stanovišti v lese skácí a opracují několik soušek. Po obědě se dostává na řadu druhé téma dne a to je **lesnictví**. Cílem odpoledne je zvyšovat povědomí o významu lesa (popřípadě vysvětlovat, co to vůbec les je). Uvědomit si, jak na něj nahlíží lesník a jak ekolog. Žáci jsou opět rozděleni do dvou skupin, programové bloky probíhají souběžně. Část věnující se **pohledu lesníka** začíná dramatizací, ve které každý žák představuje malou sazeničku, která postupně roste a vzniká ideální lesníkův les. Do dramatizace zasahuje lektorka pokyny, co se zrovna se sazeničkami děje (například fouká vítr). Dále lektorka vysvětluje, jak se dá určit a vypočítat, kolik strom měří a jakou má cenu. Na to navazuje aktivita s pracovními listy⁴. Programový blok zabývající se **pohledem ekologa** začíná obdobně jako předchozí, liší se jen průběh dramatizace, na kterou navazuje debata o tom, jaký les je lepší a proč. Poté následuje soutěž o poznávání stromů. Žáci běhají v malých týmech po lese a přiřazují k označeným stromům jména. K dispozici mají klíč k určování stromů. Na konci společně prochází správné výsledky. Skupina, která určí správně nejvíc stromů, dostává na konci aktivity za odměnu Chaloupeckou kartičku (kartička s fotkami různých živočichů či rostlin). Další aktivita má žákům přiblížit, za jakých podmínek konkrétní stromy rostou. Každý žák představuje jednu podmínku (například světlo, stín). V lese jsou rozmístěné karty, na každé je název stromu a výčet podmínek, za kterých daný strom roste. Žáci mají za úkol vytvořit skupiny podle podmínek, které daný strom potřebuje, skupina za jednu přinesenou kartičku dostane jednu tečku. Vyhrává na konci ten, kdo má nejvíce teček. Na závěr odpoledního bloku probíhá uzavření pomocí zpětné vazby s využitím techniky názorová škála (Reitmayerová, 2012). Žáci mají odpovědět na otázku, který typ lesa jim přijde lepší. Poté následuje diskuze a shrnutí názorů.

Ve středečním dopoledni probíhá průzkum Chaloupeckých biotopů. Jedním z nich je rybníček, u kterého se pozorují **vodní živočichové**. Na začátku se žáci rozdělí do menších skupinek (podle vlastních preferencí). Do skupin obdrží batůžky s pomůckami potřebnými pro zkoumání a lovení. Poté se společně

⁴ Viz Příloha C

s lektorem vydají k rybníčku, kde následuje krátká instruktáž. Po ní se všichni pustí do chytání. Během toho lektorka obchází kolem a pomáhá žákům určovat pochytané exempláře. K tomu také slouží určovací klíče, které jsou součástí batůžků. Na konci skupiny prezentují, co nachytaly. Paralelně s lovením probíhá aktivita **o savcích**. První jeho část probíhá uvnitř na sále, kde žáci sedí na židlích v kolečku. Aktivitu lektorka zahájí malým brainstormingem na otázku: jaké jsou základní vlastnosti savců. Dále se pokračuje úkolem, při kterém si žáci vyberou obrázek savce, kterého mají ostatním představit (jak se jmenuje, čím se živí a kde se vyskytuje). Lektorka dá dětem chvíli na rozmyšlenou. Poté sama začne s představením zvířete a dál se pokračuje po kroužku. Následuje poznávání savců podle zvuků. Pak si žáci prohlíží různé kožešiny, parohy, rohy a lebky savců. Před poslední částí se žáci seznámí s pobytovými znameními savců (okousané šišky aj.). Poté se týmy rozběhnou do lesa, kde mají za úkol nasbírat, co nejvíc pobytových znamení. Na konci aktivity, zkoumají všichni dohromady nasbíraná pobytová znamení. Po obědě následují dvě paralelní bloky o včelách a o lesním hmyzu. Půldenní aktivita **o včelách** začíná krátkým lektorčíným seznámením s tématem a poté ukázkou včelařského obleku a klobouku, který si žáci můžou zkoušet. Dále je žákům předveden celý vnitřek úlu a popsáno, jak se vytváří mezistěny a jak včely dělají plástve. Další část informací je zaměřena na včelí společenství, jak vzniká nová matka a kdo je trubec. Sladkou tečkou na konci je ochutnávka různých typů medů. Druhou aktivitou je **pozorování lesních a lučních živočichů**. Probíhá obdobně jako pozorování vodních živočichů. Žákům je vysvětlen princip lovení a poté sami loví v menších týmech. Na závěr probíhá ukázka a pojmenování nalovených hmyzích jedinců.

Čtvrtek je zasvěcen přípravě **konference**, jednotlivé týmy se celý den připravují na závěrečnou páteční konferenci. Témata si skupiny vybírají podle toho, jaké aktivity absolvovaly. Poté skupiny pracují na tématu konference, připravují si různé plakátky, studují knihy v místní knihovničce, vyrážejí do terénů. A když si neví rady, jsou k dispozici lektoři či učitelé. Mezi přípravou výstupů na konferenci si žáci zopakují pomocí **hry** Ponny express, co se v průběhu týdne dozvěděli nového. Také si vyzkouší hry našich předků, chození na chůdách či špalkách a další staročeskou hru, špačka. Na závěr dne se žáci a lektoři sejdou u **táboráku**, kde si opečou buřty a vydají se do lesa na **noční hru**. V lese jsou rozmístěné siluety zvířat (pro mladší děti pohádkové bytosti), které na sobě mají

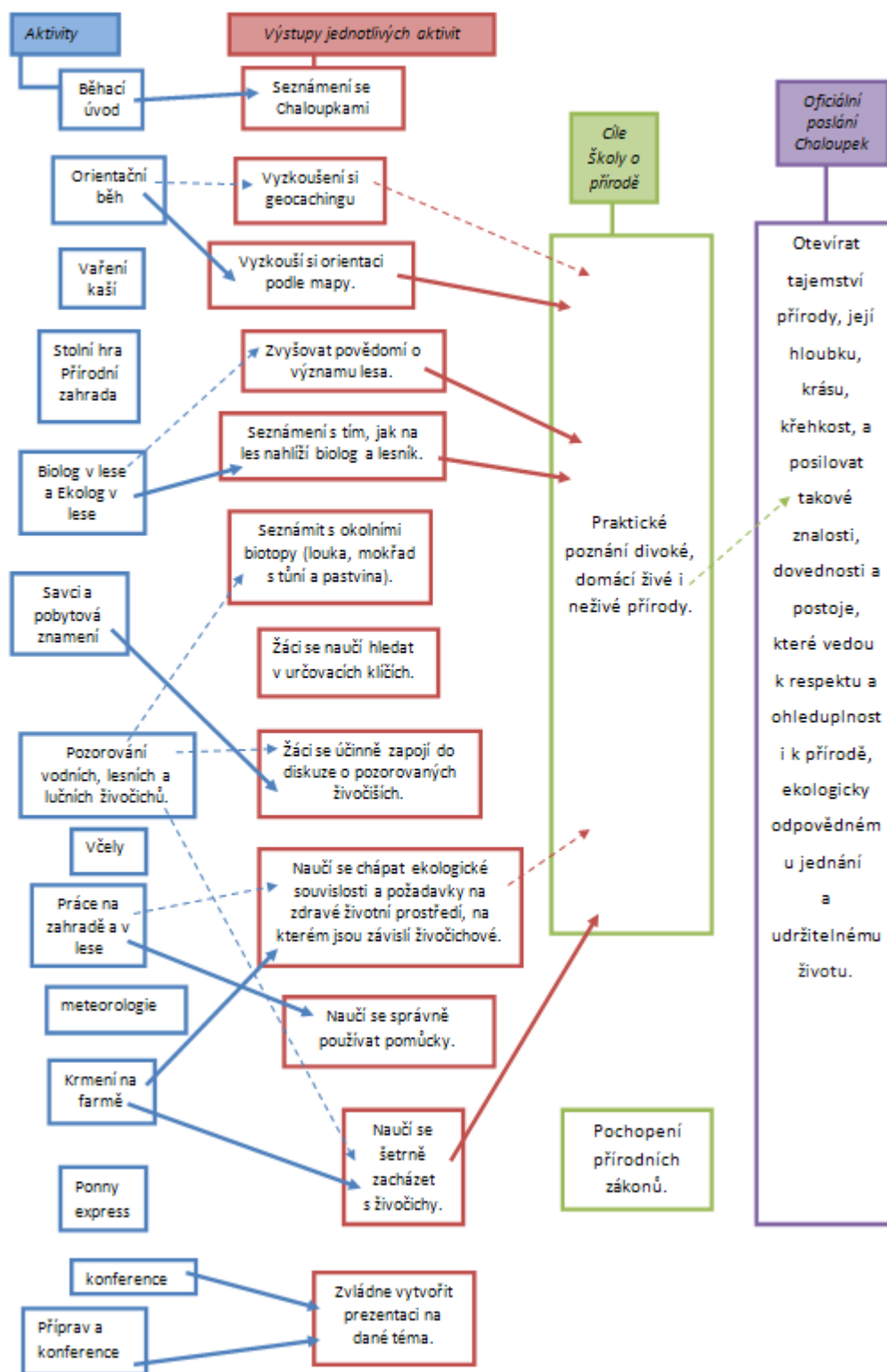
odrazky. Žáci mají tuto trasu projít a zapamatovat si daná zvířata, cílem je zapamatovat si jich co nejvíce.

V pátek se koná **konference**, kde daná skupina žáků prezentuje svoje téma. Prezentující žáci mají většinou přichystaný plakát a stůl s různými exponáty, obrázky a knížkami k danému tématu a dále ostatní se seznámí se zajímavostmi jejich tématu. Na konci každého výstupu pokládají žáci a lektori otázky prezentujícím žákům. Po konferenci lektori všechny žáky ohodnotí a všichni zúčastnění dostanou za odměnu chaloupeckou kartičku. Poté se lektori vrátí k brainstormingu očekávání, který žáci dělali na počátku týdne a prochází společně očekávání, která se během týdne splnila. Dál lektor společně s třídami projde retrospektivně aktivity celého týdne a žáci si stoupají na židle či sedají na zem, podle toho, jak se jim líbily. Na závěr celého týdne se lektori rozloučí s žáky a učitelkami a tím oficiální program končí.

2.2.3 Analýza logického modelu programu

Níže uvádím logický model evaluovaného programu. Z rozhovorů a ze zkoumání příprav aktivit jsem zjistila, že středisko nemá jednotnou normu pro formulaci cílů u aktivit. Fakt, že jsem během pobytu na Chaloupkách neviděla a neslyšela jasně nadefinované cíle programu Škola o přírodě, značí o nedostatečné práci s nimi. Středisko v rámci přípravy programu pracuje jen na definici cílů, které neobsahují žádná kritéria, podle kterých by se mohl měřit úspěch programu. Níže uvedený logický model jsem sama vytvořila pro potřeby evaluace programu. Při jeho jsem vycházela z rozhovorů s lektory, podkladů pro přípravu programů a z anotace programu uvedené na webových stránkách střediska.

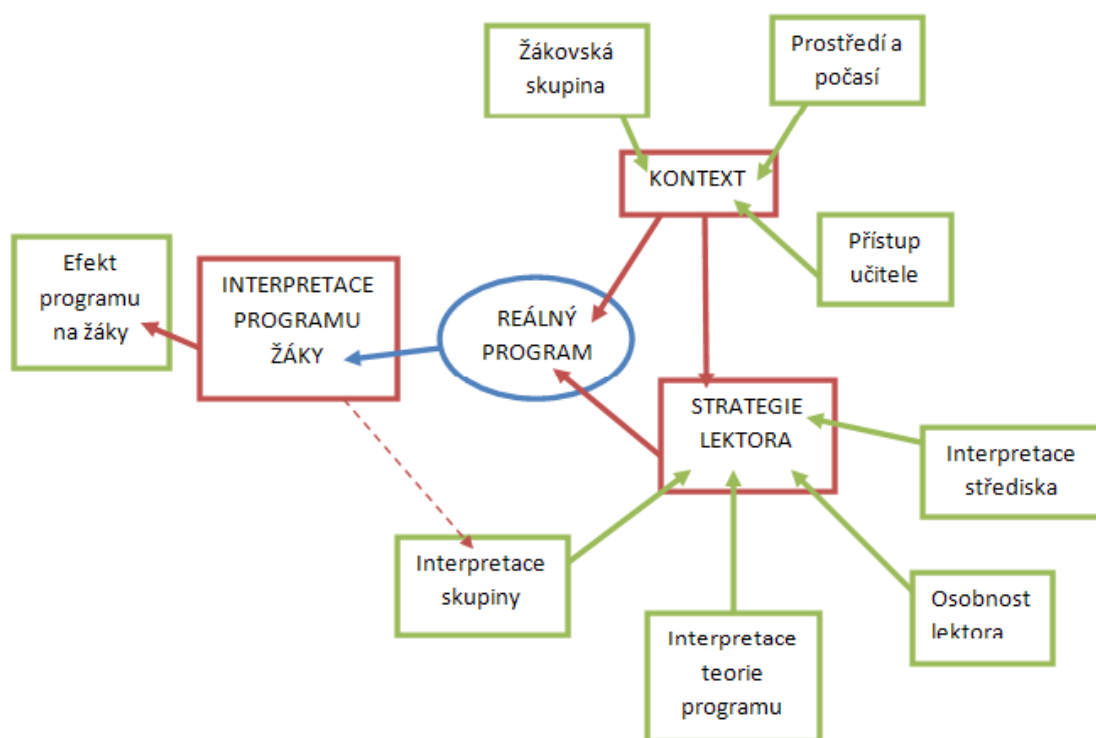
Aktivity, od kterých vychází plná šipka, korespondují s nadefinovanými výstupy. Například aktivita *běhací úvod* splnila, že se žáci seznámili s Chaloupkami. V rámci aktivity prozkoumali celý areál a dozvěděli se, jaké místnosti se zde nachází, to však nenaplní cíl celého týdne. Opakem je *krmení na farmě*, při kterém se žáci naučili šetrně zacházet s živočichy, což vedlo k praktickému poznání živé přírody. Přerušovaná šipka vychází z aktivit, jejichž výstupy byly splněny jen z části, protože aktivity nešly do hloubky. Například při aktivitě *pozorování vodních živočichů*, pravděpodobně došlo k seznámení s okolním biotopem. Při tomto seznámení zřejmě ale nedošlo k dostatečnému nabytí znalostí.



Obrázek 13 – Logický model Školy o přírodě

2.2.4 Analýza dat

K analýze dat byla použita metoda zakotvené teorie. V prvním kroku byly ze shromážděných dat vybrány důležité segmenty, z nichž se poté staly kategorie, tedy pojmy náležící obdobnému jevu. V dalším postupu, axiální kódování, byly tyto kategorie znovu uspořádány. Mezi vzniklými kategoriemi se vytvořila spojení. Při selektivním kódování vznikla centrální kategorie **Reálný program**, která kolem sjednocuje všechny ostatní kategorie (Strauss a Corbinová, 1999). Centrální kategorie popisuje, jak ve skutečnosti vypadal a probíhal program Škola o přírodě. Centrální kategorie má dopad na kategorii **Interpretaci programu žáky**. Poté jsou tu další kategorie (**Kontext** a **Strategie lektora**), které usměrňují centrální kategorii. Podrobné vysvětlení kategorií, jejich vztahů a vzájemné provázanosti je popsáno níže.



Obrázek 14 – Paradigmatický model

2.2.4.1 Kategorie Kontext

Kategorii **Kontext** můžeme chápat jako souvislosti, které ovlivňují podobu reálného programu a také lektorskou strategii. Patří sem subkategorie **Žakovská skupina**, **Přístup učitele** a **Prostředí a počasí**. To jsou vstupní

proměnné, se kterými se musí počítat při přípravě a realizaci programu. Při realizování programu záleží hlavně na lektorovi, jak na tyto podmínky zareaguje.



Obrázek 15 – Subkategorie Žákovská skupina a její vlastnosti

Žákovská skupina je subkatagorie, která popisuje složení a vlastnosti skupiny, která se zúčastnila programu. Hlavní charakteristika skupiny (věk, počet, pohlaví) je popsána v podkapitole Výzkumný vzorek. Zde jsou připojeny další rozšiřující informace týkající se vztahů mezi žáky, vývojové fáze skupiny a způsobu dělení žáků na aktivity. Na začátku týdne byli žáci náhodně rozděleni do dvou skupin, tudíž v jedné skupině byli žáci z třídy A i B, ve kterých absolvovali většinu aktivit. Na toto rozdělení reagovali žáci povětšinou kladně. Rozdělení do skupin vnímali jako dobrou příležitost poznat lépe spolužáky z druhé třídy. Příklady:

„Měli jsme šanci být na chvíli se člověkem, se kterým se normálně ve škole nevidám, přesto ti tady dají takovou šanci.“

„Dneska na programu jsem si všimla, že nás je v těch zelenejch víc z béčka a pořád jsem ty z béčka sledovala a poznala jsem je líp.“

Negativa viděli v tom, že nebyli spolu se svými kamarády.

„Ale zase je to nespravedlivý, že nejsi se svýma kamarádkama.“

Vývoj skupiny prošel v průběhu týdne fázemi formování a bouření (Činčera 2007b). Na začátku týdne bylo často slyšet obdobné komentáře:

„Ne já nechci bejt s béčkem, oni jsou divný“.

Fáze bouření byla nejvíce patrná při čtvrtčním (posledním společném) večeru, kdy žáci místo opékání buřtů běhali kolem po okolí, vymýšleli si svoji zábavu a mezi třídami nebyl problém v komunikaci. Když měla na řadu přijít bojovka, reagovali posměšnými komentáři. Příklad:

„Jé to bude lehký, to zvládnou i malý děti“.



Obrázek 16 – Subkategorie Přístup učitele a jeho vlastnosti

Subkategorie **Přístup učitele** určuje, jaký názor mají zúčastnění pedagogové na Školu o přírodě. Celkový přístup učitele je ovlivněn proměnnými uvedených v obrázku šest. Kladný postoj na program lze vysledovat ze skutečnosti, že učitelka jezdí na Chaloupky již deset let. Během týdne se pedagožky účastnily všech aktivit s dětmi. Učitelky vidí program jako velice přínosný a je pro ně inspirací do jejich vyučovacích hodin.

„Jsem ráda, že můžeme s dětmi vyjet takhle do přírody a někdo jim připraví kvalitní program.“

„To je moc šikovný určovací klíč, ten asi pořídíme do školy.“

Další dimenzí této subkategorie je chování doprovodných pedagogů na aktivitách. Pedagogové byli přítomní na všech aktivitách (myšleny aktivity, které byly v režii lektorů). Každá učitelka, rozdílnou mírou zasahovala do jejich chodu. Některé zásahy měly pozitivní dopad na práci lektora, některé byly negativní. Za negativní lze považovat skákání lektorům do řeči a všetečné otázky k tématu, či odvedení pozornosti žáků od aktivity. Příklady:

„A Vendy (lektorka), věděla bys jaký savec je největší?“

„Koukněte děti, na zahradě lítají včeličky, pojd'te se podívat.“

Za pozitivní můžeme brát takové, kterými učitelky pomáhaly lektorům v práci, například napomínaly děti k tichosti nebo žáky rozdělovaly do menších týmů, když někdo zůstal sám.

„Tak Pepo, musíš se k někomu přiřadit a utvořit skupinu, třeba tady k Tomášovi.“

Středisko se zajímá o to, jak jsou pedagogové spokojeni s programem, na konci týdne dostanou odkaz na webový dotazník, ve kterém mají ohodnotit daný

pobyt. Jelikož je pedagogové vyplňují až doma, ke středisku se jich moc nedostane.



Obrázek 17 – Subkategorie Prostředí a Počasí a jejich vlastnosti

Kategorie **Prostředí a počasí** jsou další dva vstupy, které mají dopad na reálný program. **Prostředím** se myslí, kde a v jakých podmínkách se program odehrává. Areál Chaloupek sídlí v bývalé budově loveckého zámku, která leží ve vesnici Kněžice mezi Třebíčí a Jihlavou. Objekt se nachází na polosamotě kousek od lesa. Součástí Chaloupek je zvířecí farma, přírodní zahrada, ohniště, kryté venkovní učebny, rybníček, rozhledna a přírodní amfiteátr. V budově jsou čtyři učebny (sál s knihovnou a dataprojektorem, dále přírodovědná pracovna, rukodělná a půdní učebna). Na spaní jdou k dispozici v podkroví dvě velké ložnice a dvou-tří lůžkové pokoje. Celá budova má bohatou a naučnou výzdobu, například v jídelně jsou plakáty o tom, odkud se berou suroviny, ze kterých se na Chaloupkách vaří, aj. Žáci hodnotí prostředí Chaloupek převážně pozitivně, líbí se jim hlavně zachování starých prvků, jednoduchost a množství košů na třídění odpadu:

„Uchvátilo mě, jak toho tady mají tolik (košů), že jsem se udivila, že se třídí i věci na spálení.“

„Mají to tu jednoduchý, ale při tom hezký, dokážou zanechat starý věci a pořád je to takový pěkný.“

„Mně se líbí půda, jak je třeba venku všechno ocedulkovaný, všechno popsaný.“

Program se uskutečnil během druhého říjnového týdne. **Počasí** bylo skoro po celý pobyt stejné, místy svítilo sluníčko a teplota se pohybovala okolo 15 °C, tudíž se program nemusel nijak měnit oproti plánu, žáci mohli většinu programu trávit venku, pokud se u něj trochu pohybovali, jinak jim začala být zima.

2.2.4.2 Kategorie: Interpretace programu žáky

Interpretace programu žáky nám říká, jak **Reálný program** vnímali samotní žáci. Jak na jednotlivé aktivity v průběhu týdne reagovali a jak je hodnotili. Co se týká spokojenosti žáků s programem, nejvíce se líbila aktivita *divadlo* od paní učitelky. Na této skutečnosti je pozitivní alespoň to, že se učitelka inspirovala aktivitou, kterou na Chaloupkách dříve zažila. Aktivity *les z pohledu ekologa*, *práce v lese* a *opékání buřtů* byly nejlépe hodnocené aktivity připravené střediskem. Žákům se líbily aktivity, které od nich vyžadovaly aktivní zapojení.

„Nejvíce se mi líbilo řezání dřeva, protože jsem měl pilu a připadal jsem si nebezpečně.“

„Hodně mě bavilo to, jak jsme tam měli ty stromky, ty papírky, jak jsme tam běhali, já jsem byl stín a toho potřebujou nějaký stromy třeba ořech a další.“

„Líbilo se mi to, protože jsme se museli zorientovat, bylo to jenom na nás.“

Jako nezábavné žáci hodnotili aktivity *včely* a *lesník v lese*. Obecně šlo o programové bloky, které byly hodně teoretické.

„Program o včelách byla nuda, většinu času, jsme si povídali, myslel jsem, že půjdeme ven do úlu, uděláme si svíčku.“

„To měření stromů v lese bylo nudný, nepochopil jsem, co mám dělat.“

Pod tuto kategorii spadá subkategorie **Efekt programu na žáky**, která přináší hodnocení o výstupech programu na znalosti, postoje a dovednosti. Dále nám umožňuje odpovědět na evaluační otázky. Program Škola o přírodě měl hlavní efekt na žáky v oblasti nových znalostí. Většina žáků na otázky týkající se zjištění vlivu programů, odpovídala velice nekonkrétně. Příkladem mohou být ukázky z rozhovorů.

- Žákyně: *„Nevěděla jsem, že z té kytky, jak má tlustý stonky se dá dělat koláč.“*
- Tazatelka: *„A pamatuješ si, jak se ta kytky jmenuje?“*
- Žákyně: *„No to je ta, co roste na zahradě, tam u kompostu... no ale nevím, jak se jmenuje.“*

- Tazatelka: „*Pamatuješ si, co jsi dneska v lese ulovila?*“
- Žákyně: „*Celkem dost, nějakou takovou velkou jakoby žízalu a pak takovýho brouka.*“

Nejvíce žáky ovlivnila aktivita o *včelách*, ze které si zapamatovali informaci o svatebním letu včel. Domnívám se, že hlavním důvodem k zapamatování, byl atraktivní výklad. Lektorka při vysvětlování použila slova ‚sex‘ a ‚penis‘.

„*Pamatuju si ten svatební let, to jak si ten trubec ulomí ten... penis.*“

Jak bylo zmíněno v předchozím odstavci, aktivita o *včelách* byla hodnocena jako nudná, přesto si většina žáků pamatovala sdělení o svatebním letu. Z toho je tedy patrné, že čím jsou informace podány atraktivněji, tím lépe si je žáci mohou zapamatovat.

2.2.4.3 Kategorie: Strategie lektora

Strategii lektora můžeme chápat jako metody a postupy k uskutečnění reálného programu, ty jsou ovlivněné **Interpretací teorie programu, Interpretací skupiny, Interpretací střediska a Osobností lektora**



Obrázek 18 – Subkategorie Interpretace programu a jeho vlastnosti

Subkategorie **Interpretace teorie programu** nám objasňuje, jak lektori chápou samotný program a jeho cíle a jakou volí strategii k jejich naplnění. Názor jednoho z lektorů o Škole o přírodě je uveden v následujícím segmentu.

„*Škola o přírodě je nejstarší a nejvíc zažitý program, který se moc neřeší, a řekla bych, že funguje prostě samospádem. Nic se neinovuje, nic se neopravuje, což je chyba.*“

Jak už jsem zmínila u Analýzy logického modelu, středisko definuje cíle velmi abstraktně. Čehož si jsou vědomi i někteří lektori.

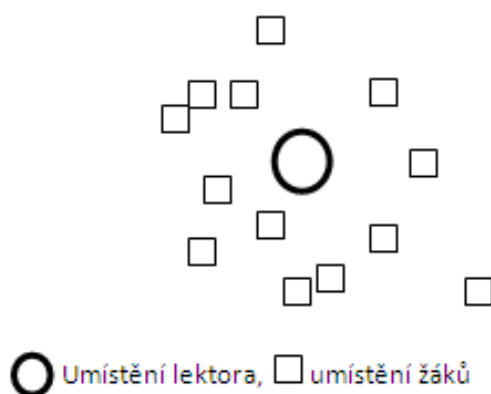
„*Cíle jsou formulovány hodně obecně. Tohle je naše velká bolest, všichni tušíme, jak to má být.*“

A proto se nelze divit, že jednotliví lektori volí odlišné postupy k naplnění cílů. Následující segmenty jsou také příznačné pro subkategorii Osobnost lektora.

„Jsme každý jinak zaměřený, to můžeš vidět na tom, jak přípravu na konferenci vedu já a jak Vendy, já jim (žákům) nechávám prostor a Vendy je naopak usměrňuje.“

„Jsem radši, když se žáci pustí do lovení a závěr dělám podle toho, jak si to vyžádají učitelé, sama ale upřednostňuji ten zážitek z lovení.“

Jednou ze strategií je způsob řízení skupiny, do které spadá uspořádání žáků a rozdělování do skupin. Lektori žáky při venkovních aktivitách cíleně nespořádávali, při vnitřních aktivitách seděli žáci v kroužku či okolo stolů. Každé ráno se před programem všichni sešli na dvoře, kde proběhl úvod do celého dne. Žáci zde nebyli nijak zorganizovaní a lektori je museli často napomínat k tichosti, aby jim vysvětlili, co se během dne bude dít. Obrázek níže ilustruje obvyklé rozmístění lektora a žáků na aktivitách.



Obrázek 19 – Rozmístění lektora a žáků při venkovních aktivitách

Zde uvádím výpovědi lektorů vztahující se k uspořádání žáků.

„Je pravda, že úvody k programům, které začínají na dvoře, jsou hodně chaotické.“

„Abych se ti přiznala, někdy nemám náladu a chuť je svolávat a rovnat do kroužku, беру to tak, že kdo chce poslouchat, tak poslouchá.“

Dále byli žáci na různé aktivity dělení do menších skupinek, to probíhalo převážně spontánně (dle preferencí samotných žáků) kromě úvodní aktivity, kde byli žáci rozdělení na dvě skupiny náhodně. Proč probíhá rozdělování do skupin převážně spontánně, vyplývá z následujícího segmentu.

„Nemáme čas, abychom rozdělovali do skupin třeba nějakou hrou.“

Do strategie patří také struktura aktivit. Jednotlivé aktivity vypadaly obvykle následovně. Na začátku byli žáci informováni o obsahu a průběhu programu. Poté na řadu přišly menší prvky (hra, přednáška). Na konci bylo lektorem shrnuto, co všechno se mohli dozvědět.

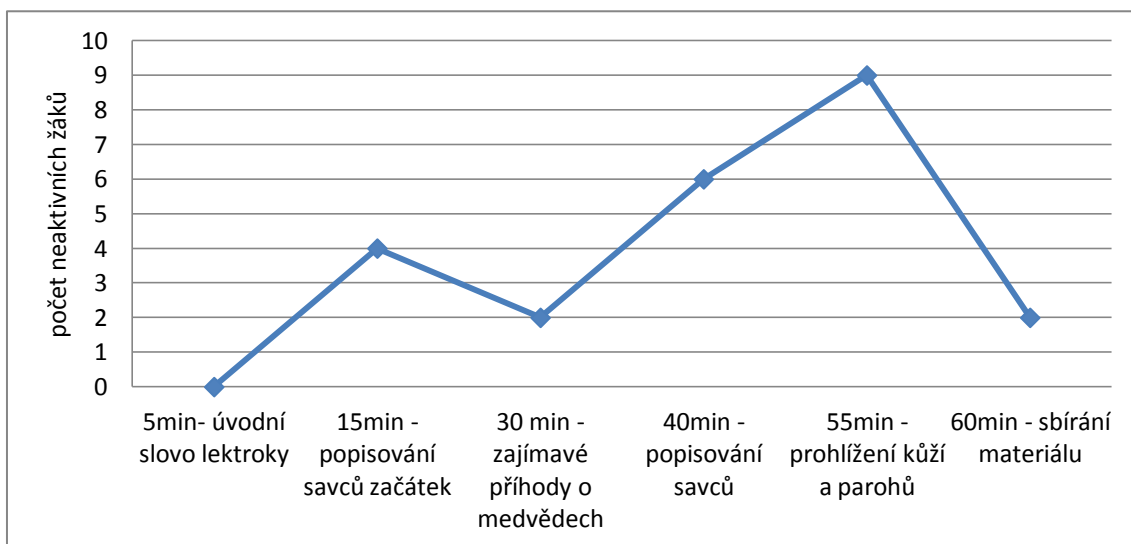
„Ted' nás čeká povídání o včeličkách, vyzkoušíte si včelařský oblek, dozvíte se o tom, jak to v úlu funguje, jak se získává med a poté si nějaký ochutnáme.“

Aktivity se podobaly frontálnímu typu výuky. Názory lektorů na tento fakt uvádím níže.

„Jo to my všichni cítíme, že se jedná o frontál, ale už jsi nějak zaběhlá a pak si říkáš, ještě tohle jim přidám a čím jsou větší, tak tam přidáš ještě další informace a dostaneš se tam, kam si původně nechtěla a hlídáš si čas a nechceš ubrat nějaké informace.“

„Někdy mi přijde, že se tam toho snažíme zařadit moc a chceme tam dát všechno, co považujeme za důležité, ale ne vždy to je to nejlepší.“

Níže uvádím graf popisující počet neaktivních žáků při aktivitě o *savcích*. Svislá osa představuje počet neaktivních žáků, vodorovná označuje čas. Po úvodních 15 minutách byli nepozorní čtyři žáci. V danou chvíli postupně po kolečku prezentovali žáci svoje názory. Nepozorní čtyři žáci byli až na konci kolečka a čekali, než na ně dojde řada. Po další čtvrt hodině se pozornost žáků zvedla, jelikož lektorka vyprávěla vtipné historky o medvědech na Slovensku. Poté soustředěnost opadla stejně jako při předchozím útlumu. Poslední aktivitou programu bylo sbírání pobytových znamení v lese, kdy byli aktivní skoro všichni žáci.



Obrázek 20 – Počet neaktivních žáků při aktivitě o savcích

Práce s motivací je další důležitou součástí strategie. Středisko používá kartičky za odměnu jako motivační prostředek. Na těchto kartičkách jsou fotky květin či zvířat spojených s Chaloupkami.

„Žáci kartičky sbírají a na konci toho pobytu, kdo bude mít nejvíc těch kartiček, tak jakoby vyhrává.“

Samotní lektori se snažili žáky motivovat pochvalou, úvodním představením aktivity a otázkami, kterými je zapojovali do dění.

„Čím si přejete začít, koukneme se nejprve na kůže nebo parohy?“

„Má někdo nějakou otázku?“

„Budeme se koukat na les očima ekologa, který ho má rád.“

„No vám to, ale krásně jde.“

Jako další prvek motivace mohly sloužit různé pracovní listy⁵, které žáci dostávali k aktivitám.

Interpretace skupiny vysvětluje, jak lektor vnímá **žakovskou skupinu** a **doprovodné pedagogy**. Tato kategorie je do jisté míry ovlivněna i tím, jak žáci samotní reagují na program (kategorie **Interpretace programu žáků**). Vzájemné působení těchto dvou kategorií bylo nejvíce patrné u aktivity *lesník v lese*. Lektorka i učitelka musely žáky několikrát napomínat k tichosti, jelikož se vůbec nesoustředili. To bylo dané tím, že během poledního klidu žáci na-

⁵ Viz Příloha C

cvičovali divadlo (programový blok v režii učitelek) a tak lektorka nakonec aktivity promluvila s učitelkou o způsobu trávení poledního klidu.

„Chtěla bych vás paní učitelky poprosit, kdybyste v poledním klidu s dětmi nic nedělaly a nechaly jim chvíli volna.“

Lektorka chtěla reagovat na nepozornost žáků zařazením běhací aktivity na závěr programu, nakonec ale příležitosti využila paní učitelka a šla se s dětmi podívat na rozhlednu. Fakt, že učitelé zasahují určitou mírou do programu, jsem již částečně zmínila u kategorie Kontext (Přístup učitelek). Pokaždé před začátkem týdenního programu se sejde lektor s učitelem a proberou důležité záležitosti týkající se průběhu celého týdne.

„Když přijedou, tak si s nima sedneme a na chvíli před tím programem s nima procházíme ten týdenní program. Zdůrazňuji jim, při čem budou potřeba například kácení dřeva nebo když se něco podobného dělá, tak potřebuju jejich asistenci.“

Ne vždy učitelé asistují, tak jak by lektori ideálně chtěli. Někteří se programu s žáky neúčastní, jiní se účastní až moc, třeba tím, že zasahují lektorovi do výkladu. Následující segmenty vypovídají také o kategorii Přístup učitele⁶.

„No to záleží na konkrétním učiteli, někdo je jako Nováková (resp. Zasahuje lektorovi do programu) a někdo se sbalí a jde do lesa na houby, to je druhý extrém.“

„Noo jako to je těžký, jsou tu takoví učitelé, který jsem, jezdí už roky a ty nemůžeš, jakoby sednout si s ním a říct mu, tak mě do toho nekecejte.“

Dále do této subkategorie spadá **Interpretace žákovské skupiny**. Tedy to, jak si lektori vykládají chování žáků a jak s těmito informacemi dále pracují. Po první aktivitě byli lektori překvapení, s jakým očekáváním skupina na Chaloupky přijela.

„Je zajímavý, co mají za očekávání, vždycky tam je diskotéka, bojovka, ale tihle to mají úplně jinak, je vidět, že slyšeli od paní učitelky, co je bude čekat.“

⁶ Viz podkapitola 2.3.1 Kategorie Kontext

Během týdne nastalo pár situací (*lesník v lese a táborák*), kdy lektoři chtěli pozměnit strukturu programu. U prvního zmíněného se to nestalo v důsledku zásahu učitelky. Lektorky po zkušenosti z aktivity se mezi sebou začaly bavit o možné změně v harmonogramu.

„Možná by bylo dobré prohodit dopolední a odpolední blok programu, děti jsou zvyklé se učit od rána, tak by měl být Lesník ráno a odpoledne by byla práce.“

Další změna nastala poslední večer, kdy byli žáci velice rozjívěni a tak je lektorka rozdělila na noční hru na dvě poloviny. Jedna skupina hrála staročeské hry, druhé vyrazila na noční hru.

„Ty jo, ty jsou teda pěkně rozdováděný, tak to já je asi rozdělím na dvě půlky, ať je to klidnější.“

Z pozorování vyplynulo, že si lektoři navzájem nesdělují moc informací o žácích. Tento fakt může být ovlivněn zaprvé tím, že daná skupina nebyla příliš problematická. Za druhé bylo vnímání skupiny ovlivněné konfliktní učitelkou.



Obrázek 21 - Subkategorie Interpretace střediska

Neméně důležitou subkategorií ovlivňující **Strategii lektora** je **Interpretace střediska**. Jedná se především o atmosféru uvnitř střediska, na kterou působí několik faktorů: vztahy mezi lektory a dalšími zaměstnanci, interpretace a ztotožnění se s posláním střediska a způsob práce.

Lektoři se ztotožňují s oficiálním posláním Chaloupek, vidí však za ním ještě něco dalšího. Tyto segmenty jsou také charakteristické pro subkategorii Osobnost lektora.

„Předávat vědomí o tom, že příroda a my jedno jsme.“

„Pro mě není nejpodstatnější, aby ty děcka odcházely s ekologickým náhledem, ale abych já jim něco předala.“

„Zprostředkování zážitků v živé přírodě. Uvědomění si cyklů a souvislostí. Ohmatání a ozkoušení si.“

Vlivem jiného pohledu na poslání střediska, odlišné motivace a rozdílnosti každého z lektorů, dochází mezi lektorským týmem k nepochopení a neshodám. Díky nim vzniká ve středisku napjatá atmosféra a špatné podmínky pro práci. Lektoři jsou unavení z řešení komplikací, tato únava přechází až do stagnace, kdy nemají chuť něco dělat, jelikož nevidí možnost změny.

„Třeba se bude něco řešit, ale pak se to zase vrátí zpátky do těch samejch kolejí a já nemám pocit, že je nějaká šance, že by se to mohlo změnit.“

„A já můžu upřímně říct, že jsem na nějaký věci rezignovala. Protože kdybyste zažili hodinovou debatu nad tím, že se dá něco udělat, ale ten člověk prostě dává jenom argumenty, že se to jinak udělat nedá, tak já nemám důvod ztrácet čas, fakt ne.“

„Prostě já nemám potřebu to řešit, bohužel tohle jsem začala v poslední době dělat u hodně věcí a asi to má spíš negativní dopad.“

Problémy se často nemají kde ventilovat, jelikož neprobíhá pravidelná zpětná vazba v celém týmu. Zpětná vazba většinou probíhá z vlastní vůle lektorů v jejich volném čase.

„Mám to v sobě už hrozně dlouho uzavřený, chtěla jsem třeba probrat tábor, já mám jako v sobě obrovskou bakuli, kterou potřebuji dostat ven, chtěla jsem si o tom s Liborem popovídat, ale už jsem mu to i navrhovala, on říkal, že na to nebude čas.“

„Když to jako stihneme, tak něco prohodíme na chodbě, ale to že bychom dělali, že odučíš program a všichni si sedneme a probereme to, tak to by bylo krásný.“

„Když jedeme domů, tak to probereme v autě.“

Dalším faktorem, který hraje velký vliv na únavu lektorů je pracovní nasazení. Lektoři během týdne realizují jak týdenní programy, tak denní a kromě toho pracují na grantech či jiných akcích střediska.

„Budme ekologický středisko a předávejme nějaké podle mě i vnitřní klid a pohodu nebo budme jako firma, kde se to pořád hrotí a pořád se dělají výkony.“

„Ale je fakt, že tenhle týden byl extrémní.“

„Já tu práci mám ráda, dělám ji ráda, akorát prostě cejtím, že té práce je moc.“

Poslední subkategorií, která působí na Strategii lektora je **Osobnost lektora**. Pod ní spadají vnitřní i vnější aspekty ovlivňující každého z nich. K těm vnitřním patří zejména fyzický a zdravotní stav, komunikační dovednosti a motivace. Dále také zkušenosti, zájmy a vzdělání. Jak ukazuje následující segment, samotní lektoři si jsou vědomi rozdílnosti mezi sebou.

„Každý máme úplně jinou motivaci. Jsme každý jinak zaměřený (...). Já se primárně cejtím jako učitel a jsem tady kvůli tomu, že rád pracuju s děckama.“

2.2.4.4 Shrnutí

Z analýzy dat vyplývá, že podoba reálného programu závisí na třech kategoriích. Na kategorii Kontext, Interpretace programu žáky a na Strategii lektora.

Subkategorie **Žákovská skupina**, působící na kategorii **Kontext**. Tato subkategorie vypovídá o vlastnostech skupiny. Lektoři musí brát v potaz, že každá skupina má své specifika, kterým musí přizpůsobit program. Analýza ukazuje, že účastníci vnímali náhodné rozdělení do skupin pozitivně. Kontext je dále ovlivněn subkategorií **Přístup učitele**. Zde je vymezen názor učitelek na program. Ty hodnotily program jako pozitivní a inspirativní. Přístup každé z učitelek byl rozdílný. Závisel na vymezení jejich role v programu a na osobnosti každé s nich. Kontext dále tvoří subkategorie **Prostředí a počasí**. Výhodou Chaloupek je blízkost lesa. I po rekonstrukci si budova ponechala velkolepou atmosféru bývalého loveckého zámku. Hezké jsou dvě učebny, laboratoř a dílna, které jsou vybaveny podle svého zaměření. Skvělé je, že středisko nabízí žákům další dobrovolné aktivity, například práci na farmě a zkoumání počasí. Pracovní listy k aktivitám jsou po grafické stránce hezky a jednotně zpracované. Dobře fungující ekologické středisko se pozná i podle toho jak se v něm vaří. Hlavní kategorie Reálný program ovlivňuje **Interpretaci programů žáky**.

V ní jsou obsažené reakce a hodnocení žáků na program. Nejlépe byly hodnocené programy, které od žáků vyžadovaly aktivní zapojení. Na to navazuje subkategorie **Efekty programu**. Nejvíce si žáci pamatovali atraktivně podané informace. **Strategii lektora** ovlivňují tři zásadní subkategorie. Jedna z nich je **Interpretace teorie programu**. Sem patří objasnění základních stavebních prvků programu. Těmi jsou cíle a prostředky programu, struktura a řízení skupiny aj. **Interpretace skupiny** seznamuje s tím, jak lektori si vysvětlují chování a reakce skupiny (žáků i učitelů). Lektori měli hezký a respektující přístup k žákům. Jednali s nimi jako s rovnocennými partnery. Snažili se odpovídat na všetečné dotazy. Subkategorie **Interpretace střediska** dokládá důležitost pozitivního pracovního prostředí. **Osobnost lektora** zahrnuje vnitřní a vnější proměnné (motivace, vzdělání), které mají zásadní vliv na strategii každého z lektorů.

2.3 Doporučení

V následujících odstavcích uvádím body, které by podle mého názoru pomohly zlepšit program Škola o přírodě a také práci v lektorském týmu. Vznikla na základě analýzy dat. Doporučení jsou rozdělena do třech částí. V první uvádím doporučení související s teorií programu, dále změny v realizaci programu a na závěr doporučení vztahující se k interní atmosféře střediska.

2.3.1 Změny v teorii programu

Do této části patří doporučení týkající se k procesu vytváření programu. Jak jsem naznačila u Analýzy logického modelu⁷, středisko systematicky nepracuje s **cíli a výstupy**. Proto bych doporučila znovu naformulovat hlavní cíl celého týdne - Škola o přírodě. Důležité je, aby lektori tuto práci udělali společně a vytvořili takové cíle, se kterými se ztotožní a kterým budou všichni rozumět. Kromě práce na cílech je potřeba definovat i výstupy, které budou do detailu popisovat očekávané výsledky programu. K tomu se hodí použít zásadu SMART. Podle ní má být výstup konkrétní, měřitelný, dosažitelný, relevantní a časově ohraničený a je formulovaný z pohledu účastníka (Simmons, aj. 2004, s. 28). Tedy například: *80% žáků po ukončení programu dokáže vyjmenovat deset savců žijících v ČR*. I u dílčích programů by mělo být patrné, jaké jsou jejich cíle

⁷ Kapitola 2.2.3 Analýza logického modelu programu

a výstupy. V závislosti na nově nadefinovaných cílech a výstupech by bylo vhodné zkontrolovat celý program pomocí logického modelu. Z něj pak bude patrné, jestli zvolené prostředky naplňují dané cíle. Tento proces tvoření a definování cílů a výstupů považuji za základní kámen pro úspěšné sestavení programu.

Jelikož je Škola o přírodě pobytovým program se štědrá časová dotací, daly by se aktivity propojit do jednoho celku. V nynější podobě tento prvek postrádám. Může jím být téma, legenda nebo symbolický rámec, který provází žáky celým pobytem. Inspirací pro sestavení pobytu do jednoho tématu, může být pojetí **dramaturgie** Prázdninovou školou Lipnice. Pod pojmem **dramaturgie** je myšlena „metoda, jak vybírat jednotlivé programy a sestavovat je do vyšších tematických celků (programových bloků) s cílem dosáhnout ve vymezeném čase kurzu či akce co největšího účinku a efektu“ (Paulusová, 2004). Pokud bude celý týden komplexněji sestaven, budou žáci motivováni do následujících aktivit.

Středisko pracuje s **motivací** velice málo. Jedním z motivačních nástrojů jsou chaloupecké kartičky, které žáci dostávají za odměnu. Dále se však s nimi nepracuje. Jejich motivační působení je vcelku krátké a ne pro všechny věkové kategorie jsou lákavé. Myšlenka kartiček za odměnu by chtěla posílit a více rozpracovat. Například tím, že bude zveřejněna výsledková listina, na které žáci uvidí, jak jsou na tom ostatní. Ten, kdo by získal nejvíce kartiček by vyhrál speciální cenu. Velice přínosné jsou také motivační scénky nebo prvek záhady, které promění jinak často nudnou aktivitu v atraktivní (Hořáková a Klápště, 2006, s. 6).

Další doporučení se bude týkat **forem aktivit**. Forma aktivit⁸, kterou středisko často využívá, je frontálního typu. Ten vede k pasivitě a nepozornosti žáků. Tento problém jsem během pozorování zaznamenala několikrát. Nepozornosti se dá předejít, použitím některého z modelů učení. Ty od žáků vyžadují aktivní zapojení. A také, jak uvádí Rukověť (eko)vzdělavatele, použití modelů učení umožňuje lépe naplnit stanovené cíle. Mezi tyto modely patří například: tří fázový model E-U-R, 4MAT (Činčera, 2007b) a Kolbův cyklus (Kolb, 1983).

⁸ Kapitola 3.3 – Strategie lektora

Program v současné podobě využívá aktivity, ve kterých pracují žáci v menších skupinách (tu tvořili nejčastěji čtyři žáci). V analýze cílů, jsem nikde nezaznamenala, cíle týkající se **spolupráce ve skupině**. Proto by si měli lektoři zodpovědět otázku, proč takové aktivity zařazují. Pokud je důvodem rozvoj spolupráce, mělo by se na něm systematictěji pracovat. Argumentů pro zařazení aktivit na rozvoj spolupráce je hned několik. První z nich je, že skupina, která se zná a důvěřuje si, lépe spolupracuje a je výkonnější. Na třídní kolektiv budou mít zkušenosti z takového programu pozitivní dopad i v budoucnu. Doporučila bych sledovat fáze skupinové dynamiky. Díky čemuž se dá vytušit, v jakém stádiu se skupina nachází a podle toho zařadit adekvátní programy. Do úvodu týdne bych začlenila aktivity na seznámení a rozvoj spolupráce a důvěry. Dále bych navrhla změnu ve způsobu rozdělování žáků do menších skupin. Místo spontánního dělení by mohli být žáci dělení náhodně, tedy například rozlosováním. Výhodou náhodného dělení, jak uvádí Činčera „*je vznik stále nových skupin, což napomáhá vzájemnému poznání se a rozvoji flexibility v sociálních vztazích*“ (2007b, s. 68). Při tomto způsobu rozdělování se používají různé atraktivní metody, při kterých se žáci na chvíli odreagují.

2.3.2 Změny v realizaci programu

Do této kategorie spadají taková doporučení, která se týkají provedení jednotlivých programů. Jedná se o změny v komunikačních strategiích, organizaci skupiny.

Lektoři používali nevhodné **komunikační strategie**. Nejčastěji lektoři mluvili o konkrétním předmětu, který ale v danou chvíli nebyl přítomný. Například během kontroly pracovního listu měli žáci přidělit čísla k jednotlivým strojům. Tyto stroje byly však o poschodí níže a kontrola pro žáky nebyla přínosná, jelikož už si nepamatovali, jaký stroj měl dané číslo. Proto bych doporučila, aby u výkladu měli lektoři ukázky. Při kontrole pochopení pravidel, pokládali lektoři neadresné otázky („*Chápete pravidla?*“), které mají za výsledek sborové přitakání. To však neznamená, že se ve skupině nenachází někdo, kdo pravidla nechápe. V takovémhle případě je vhodné oslovit konkrétního žáka a požádat ho, aby pravidla zrekapituloval. Podobné to je s kladením uzavřených otázek při diskuzích nebo reflexích („*Víš, jak vypadá akát?*“). Uzavřené otázky se hodí na začátek diskuze, aby ji rozpohybovaly. Negativum je, že žák odpověď nevymýšlí,

ale vybírá si z daných variant. (Reitmayerová, aj, 2012, s. 54). Někdy se stalo, že lektoři zvolili termíny nepřiměřená věku a znalostem žáků („*Tedka vás čeká program o včeličkách.*“ ; „*Když se podíváte na plátna Antonína Chittussiho ...*“).

Z pozorování jsem vyvodila, že většina lektorů při vysvětlování pravidel (zejména venku), nemá žáky nijak **zorganizované**⁹. Důsledkem je časté napomínání žáků a zvyšování na hlasitosti projevu. Vhodným tvarem pro uspořádání žáků při vysvětlování pravidel je kroužek, ve kterém na sebe všichni vidí a slyší se.

Lektoři by měli přemýšlet o umístění aktivit. Měli by předejít rušivým elementům. Být dostatečně daleko od druhé skupiny. Také přemýšlet o dispozicích prostoru. Jestli všichni žáci vidí na předmět výkladu a v místnosti je dostatek židlí.

2.3.3 Doporučení vztahující se k interní atmosféře střediska

V době mého pobytu na Chaloupkách jsem mezi lektory cítila **napjatou atmosféru**. Z rozhovorů a pozorování jsem dospěla k názoru, že jí zapříčiňují tyto body: neztotožnění se se způsobem organizace práce, nevyřešené problémy a nepříznivé vztahy mezi lektory.

Na část z těchto potíží by měla pozitivní vliv **pravidelná zpětná vazba**. Je mnoho problémů, které jsou v lektorech ukryté, ale není prostor a čas je řešit. Středisko v době mého pobytu mělo každé pondělí porady. Na těch se většinou probíraly nadcházející akce. Na systematické a hlubší zhodnocení předešlých činností nezbýval čas. Proto bych doporučila jednou měsíčně nebo po jednorázových velkých projektech zrealizovat hodnotící poradou. Důležité je, aby se porady nesly v uvolněné a otevřené atmosféře, kde se lektoři nebojí vyjádřit svůj názor. Lektoři by se měli držet základních pravidel pro efektivní zpětnou vazbu. Jako prvním pravidlo uvádí Armstrong neutrálně a konkrétně popsat, co chceme vyjádřit. Měli bychom se vyvarovat soudům. Hodnotíme jenom činnosti, které se opravdu staly. Nekritizujeme, snažíme se poskytnout konstruktivní podněty pro zlepšení (2011, s. 124, 125).

⁹ Viz Obrázek 11 – Rozmístění lektora a žáků při venkovních programech

Z rozhovorů a pozorování jsem zjistila, že se lektoři nevnímají jako tým, ale pouze jako zaměstnanci jednoho střediska. Jelikož je každý lektor specifická osobnost, prospělo by navzájem se **seznámit s motivací** každého z nich. To by mohlo vést k pochopení růzností v lektorských metodách. V návaznosti na tuto aktivitu by bylo vhodné naplánovat si nějakou akci pro lektory (popřípadě další zaměstnance) za odměnu. Nebylo by špatné vyzkoušet i nějaký profesionální teambuldingový program.

Dalším prvkem ovlivňujícím vnitřní atmosféru střediska je **způsob práce**. Mnohokrát zaznělo, že lektoři nemají čas a jsou z pracovního tempa unavení. Doporučila bych vyčlenit tomuto tématu samotnou poradou.

Závěr

Cílem práce bylo evaluovat program Škola o přírodě a navrhnout případné změny v programu. Evaluace zjišťovala, které konkrétní aktivity žáky nejvíce ovlivnily a kterým programům přisuzují žáci největší význam pro osvojení znalostí, dovedností a postojů. Pro sběr dat byly použité rozhovory, pozorování a dále také analýza žákovských prací.

Výsledky evaluace naznačují nepatrný pozitivní vliv programu na znalosti, dovednosti a postoje. Zdá se, že měl program dopad především na znalosti a dovednosti. Obecně si žáci nejvíce zapamatovali informace, které byly atraktivně prezentovány. Nejlépe hodnocený program ze strany žáků bylo divadlo, které připravila paní učitelka. Je nutné podotknout, že se inspirovala programem, který na Chaloupkách zažila. Další kladně hodnocené programy byly Práce v lese, Opékání buřtů a Les z pohledu ekologa. Uvedené programy pracovaly s aktivním zapojením žáků. Paní učitelky hodnotily Školu o přírodě jako prospěšnou a inspirativní.

Evaluace prezentuje spokojenost žáků a pedagogického doprovodu s programem. Dále odkryla možné změny v teorii i realizaci programu. Středisko nemá jasně formulované cíle a výstupy programu. Přeformulování hlavních a dílčích cílů a výstupů pokládám za nejdůležitější doporučení vedoucí ke zkvalitnění programu. Dále bych středisku doporučila uchopit program více komplexně. K tomu může posloužit symbolický rámec nebo příběh. Část programů byla postavena na teoretické přednášce lektora, která vedla k pasivitě žáků. To by mohlo změnit využití některého z modelů učení. Poslední změny se týkají interní stránky střediska. Podle mého názoru nepanuje mezi lektorským týmem shoda. Tato doporučení považuji pouze za inspirativní návrhy. Mým záměrem bylo zprostředkovat jiný úhel pohledu na situaci uvnitř lektorského týmu.

Doporučení se vztahují ke konkrétnímu programu a nemohou být obecně použita. Jelikož je Škola o přírodě nejstarší program, bylo by zajímavé, kdyby se další evaluace zabývala některým z nově vzniklých programů.

Seznam použitých zdrojů

AMSTRONG, M., 2011. *Řízení pracovního výkonu v podnikové praxi*. Praha: Fragment. ISBN 978-80-253-1198-1.

BENNETT, D. B., 1984. *Evaluating Environmental Education in Schools - A practical guide for teachers*. UNESCO-UNEP.

CAMBELL, L., 2008. *Bronx Youth Urban Forestry Environmental Program*. US Forest Service Northern Research Station, NYC [online]. [vid. 17. 6. 2013]. Dostupné z: http://www.nrs.fs.fed.us/nyc/local-resources/downloads/BYUFEP_evaluation.pdf

CANADIAN EVALUATION SOCIETY, 2013 [online]. [vid. 10. 6. 2013]. Dostupné z: <http://www.evaluationcanada.ca/>

CORNELL, J., 1998. *Sharing Nature with Children*. Nevada City: DAWN Publications.

ČINČERA, J., 2007a. *Environmentální výchova: Od cílů k prostředkům*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-147-8.

ČINČERA, J., 2010. Metodika evaluace programů environmentální výchovy. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy [online], roč. 5, č. 3. [vid. 16. 4. 2013]. ISSN 1802-3061. Dostupné z: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/cz/metodiky/envigogika-2010v3/431-metodika-evaluace-programu-environmentalni-vychovy>

ČINČERA, J., 2011a. *Environmentální výchova pro učitele* [online]. [vid. 16. 5. 2013]. Dostupné z: <https://moodle.fp.tul.cz/course/view.php?id=231>

ČINČERA, J.; KULICH, J.; GOLLOVÁ, D., 2009. Efektivita, evaluace a podpora programů environmentální výchovy. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy [online], roč. 4, č. 2. [vid. 16. 4. 2013]. ISSN 1802-3061. Dostupné z: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/cz/recenzovane-clanky/2009/20092/315-efektivita-evaluace-a-podpora-programu-environmentalni-vychovy>

ČINČERA, J., 2008a. Evaluační strategie středisek ekologické výchovy. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy [online], roč. 3, č. 2. [vid. 16. 4. 2013]. ISSN 1802-3061. Dostupné z: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/cz/recenzovane-clanky/2008/20082/268-evaluacni-strategie-stredisek-ekologicke-vychovy>

ČINČERA, J., 2008b. Evaluace programu Ekoškola. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy [online], roč. 3, č. 2. [vid. 23. 4. 2013]. ISSN 1802-3061. Dostupné z: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/cz/texty/20071/62-vyzkum-ekologicke>

ČINČERA, J., ŠTĚPÁNEK, P., 2007. Výzkum ekologické gramotnosti studentů středních odborných škol. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního

prostředí Univerzity Karlovy [online]. roč. 2, č. 1 [vid. 23. 4. 2013]. ISSN 1802-3061. Dostupné z: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/cz/texty/20071/62-vyzkum-ekologicke-gramotnosti-student-stednich-odbornych-kol-12007-1-ast>

ČINČERA, J.; MACHÁČKOVÁ, P., 2009. Evaluace pobytového programu Podblanického ekocentra. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy [online]. roč. 4, č. 4. [vid. 18. 6. 2013]. ISSN 1802-3061. Dostupné z: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/cz/recenzovane-clanky/2009/20093/338-evaluace-pobytoveho-programu-podblanickeho-ekocentra>

ČINČERA, J.; FLEKOVÁ, A.; KOPECKÝ, J., 2011. „S TURem tu i zítra budem“: evaluace programu Ekocentra Podhoubí. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy [online]. roč. 6, č. 3. [vid. 18. 6. 2013]. ISSN 1802-3061. Dostupné z: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/cz/recenzovane-clanky/2011/envigogika-2011vi3/607-s-turem-tu-i-zitra-budem-evaluace-programu-ekocentra-podhoubi>

ČINČERA, J., 2012. Vliv výukového programu na rozvíjení environmentální senzitivity žáků. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy [online], roč. 7, č. 2. [vid. 19. 6. 2013]. ISSN 1802-3061. Dostupné z: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/cz/recenzovane-clanky/2012/envigogika-2012-vii-2/685-vliv-vyukoveho-programu-na-rozvijeni-environmentalni-senzitivity-zaku>

ČINČERA, J., 2013. Vliv pobytového programu na atraktivitu Jizerských hor. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy [online], roč. 8, č. 1. [vid. 19. 6. 2013]. ISSN 1802-3061. Dostupné z: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/cz/recenzovane-clanky/2013/envigogika-2013-viii-1/768-vliv-pobytoveho-programu-na-atraktivitu-jizerskych-hor>

ČINČERA, J., 2011b. Vliv pobytového programu o Jizerských horách na proenvironmentální postoje a hodnoty. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy [online], roč. 6, č. 3. [vid. 20. 6. 2013]. ISSN 1802-3061. Dostupné z: <http://www.czp.cuni.cz/envigogika>

ČINČERA, J., 2007b. *Práce s hrou: Pro profesionály*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1974-0.

ČMELÁK, 2012 [online]. [vid. 20. 4. 2013]. Dostupné z: <http://www.cmelak.cz/cz/>

EARTH ISLAND INSTITUTE [online]. [vid. 17. 6. 2013]. Dostupné z: <http://www.earthisland.org/journal/>

EKOCENTRA, 2013 [online]. [vid. 20. 4. 2013]. Dostupné z: <http://www.ekocentra.cz/ekopobyty/>
EKOCENTRUM PODHOUBÍ, 2013 [online]. [vid. 21. 4. 2013]. Dostupné z: <http://www.podhoubi.cz/index.html>

EKOŠKOLA, 2012 [online]. [vid. 26. 5. 2013]. Dostupné z: <http://www.ekoskola.cz/>

ENVIGOGIKA, 2011 [online]. [vid. 18. 4. 2013]. Dostupné z: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/cz/>

ERNST, J., 2005. A formative evaluation of the Prairie Science Class. *Journal of Interpretation Research* [online]. [vid. 17. 6. 2013]. Dostupné z: http://meera.snre.umich.edu/sites/all/files/Prairie_Detailed_Profile_PSC.pdf

EUROPEAN EVALUATION SOCIETY, 2012 [online]. [vid. 20. 6. 2013]. Dostupné z: <http://www.europeanevaluation.org/>

FRECHTLING, J., aj., 2002. *The User Friendly Handbook for Project Evaluation* [online]. The National Science Foundation. [vid. 20. 4. 2013]. Dostupné z: <http://www.nsf.gov/pubs/2002/nsfo2057/nsfo2057.pdf>

GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HORNOVÁ, K., 2007. Evaluace výukového programu environmentální výchovy. *Envigogika*. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy [online]. roč. 2, č. 3. [vid. 3. 6. 2013]. ISSN 1802-3061. Dostupné z: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/cz/texty/20073/139-evaluace-vyukoveho-programu-environmentalni-vychovy>

HOŘÁKOVÁ, K.; KLÁPŠTĚ, P., 2006. *Skauting – tématické číslo: Symbolický rámeček podle 3. B*. Praha: Junák. ISSN: 1210-9827.

CHALOUPKY, 2013 [online]. [vid. 20. 5. 2013]. Dostupné z: <http://www.chaloupky.cz/cs/>

KIDS FOR THE BAY, 2012 [online]. [vid. 20. 5. 2013]. Dostupné z: <http://www.kidsforthebay.org/site/programs/reduce-reuse-recycle-rot.shtml>

KOCANJER, N., aj., 2009. Assessing young children's learning within an informal setting at Disney's Kids' Discovery Clubs. *Journal of the International Zoo* [online]. č. 45, s. 32-37 [vid. 17. 6. 2013]. ISSN 1040-5208. Dostupné z: <http://www.izea.net/education/journal%2045%202009.pdf>

KOLB, D., 1983. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice Hall: Financial Times. ISBN 0-13-295261-0.

KULICH, J.; DAŇKOVÁ, L. Opora v dokumentech – přehled a výtahy. In: Kolektiv autorů. *Škola pro život II*. Praha: Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina., s. 30-51. ISBN 978-80-903345-9-5.

MÁCHAL, A., 2000. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Brno: Rezekvítek ve spolupráci s Lipkou. ISBN 80-902954-0-1.

MATRE, Steve van; JOHNSON, B., 1988. *Earthkeepers*. Greenville: The Institute for Earth Education.

MEERA, 2013 [online]. [vid. 20. 6. 2013]. Dostupné z: <http://meera.snre.umich.edu/>

O' MAHONY, M. J.; FITZGERALD, F., 2001. *The Performance of the Irish Green-Schools Programme. Results of the Green-Schools Research Projects* [online]. [vid. 18. 4. 2013]. Dostupné z: http://www.greenschoolsireland.org/_fileupload/Publications%20and%20Reports/ireland_research_report_2001.pdf

PATTON, M. Q., 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage. ISBN 978-0-7619-1971-1.

PAULUSOVÁ, Z., 2004. Dramaturgie. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*, roč. 1, č. 1, s. 85.

PAVUČINA, 2013 [online]. [vid. 20. 4. 2013]. Dostupné z: <http://www.pavucina-sev.cz/>

PLUMB, S., aj., 2007. *The Greening of Detroit – Tree Keepers Kids* [online]. [vid. 18. 5. 2013]. Dostupné z: <http://meera.snre.umich.edu/reports-and-case-studies/greening-detroit-treekeepers-kids>

REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ V., 2012. *Cílená zpětná vazba: Metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0222-6.

SDRUŽENÍ TEREZA, 2012 [online]. [vid. 2. 6. 2013]. Dostupné z: <http://www.terezanet.cz/>

SEV JIZERKA, 2013 [online]. [vid. 3. 6. 2013]. Dostupné z: <http://www.projizerky.cz/index.php?page=ubytovani&sekce=programy&detail=Programy>

SHANKAR. S., 2007. *Four Rs Action Program: Reduce, Reuse, Recycle, & Rot Program Evaluation*. KIDS for the BAY [online]. [vid. 8. 6. 2013]. Dostupné z: http://meera.snre.umich.edu/sites/all/files/KftB_Detailed_profile_KftB.pdf

SIMMONS, B., 2008. *Designing Evaluation for Education Projects* [online]. Office of Education and Sustainable Development [vid. 20. 4. 2013]. Dostupné

z:

<http://wateroutreach.uwex.edu/use/documents/NOAAEvalmanualFINAL.pdf>

SIMMONS, B., aj., 2004. *Nonformal Environmental Education Programs: Guidelines for Excellence*. North American Association for Environmental Education [online]. [vid. 25. 4. 2013]. Dostupné z: <http://naaee.org/npeee/nonformal/nonformalguidelines.pdf>

SLUŇÁKOV [online]. [vid. 3. 6. 2013]. Dostupné z: <http://www.slunakov.cz/index.php>

SOBEL, D., 2005. *Place-based Education: Connecting Classrooms & Communities*. Brighton: The Orion Society. ISBN 978-0913098554.

STOKING, H.; van Aert, L.; Meijberg, W.; Kaskens, A., 1999. *Evaluating Environmental Education* [online]. IUCN Commission on Education and Communication CEC. [vid. 20. 4. 2013]. Dostupné z: <http://www.iucn.org/wp2003/books/pdf/cec4.pdf>

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J., 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1.vyd. Boskovice: Albert. ISBN 80-858-3460-X.

ŠKOLA PRO UDRŽITELNÝ ŽIVOT, 2013 [online]. [vid. 4. 6. 2013]. Dostupné z: <http://www.skolaprozivot.cz/>

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

Tbilisi Declaration 1977 [online]. [vid. 23. 6. 2013]. Dostupné z: <http://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>

VERONICA, 2013 [online]. Aktualizace: 17. 6. 2013 [vid. 3. 6. 2013]. Dostupné z: <http://www.veronica.cz/>

VLACHOVÁ, E.; ČINČERA, J., 2011. *Evaluaace pobytových programů environmentální výchovy Společnosti pro Jizerské hory*. [Diplomová práce]. Liberec: Technická univerzita.

W.K. Kellogg Foundation, 2004. *Logic Model Development Guide. Using Logic Models to Bring Together Planning, Evaluation, and Action*. [online] Battle Creek: W.K. Kellogg Foundation,. [vid. 15. 4. 2013]. Dostupné z: <http://www.wkkf.org>

WHOLEY, J. S., aj., 2004. *Handbook of Practical Program Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass. ISBN 978-0-7879-6713-0.

Seznam příloh

- Příloha A – Přepis rozhovoru s účastnicí
- Příloha B – Ukázka z žákova deníku
- Příloha C – Pracovní list programu Lesník v lese
- Příloha D – Tabulka analýz

Přílohy

Příloha A – Přepis rozhovoru s účastnicí

Ahoj Verčo, můžu se tě zeptat na pár otázek týkajících se programu tady na Chaloupkách?

V: Jo, jasně.

Jaký program se ti na Chaloupkách nejvíc líbil?

V: Mně se nejvíc líbilo, jak jsme hráli poprvé to seznámení s Chaloupkami, to mě hodně bavilo.

A proč se ti to líbilo?

V: Protože jsme nemuseli být venku a já tam nemusela zmrzat a taky že to bylo prostě zajímavý. Prostě že si tady všechno projdeš, všechno zjistíš třeba nějaký věci, o kterých bych nevěděla... Třeba jsem vůbec nevěděla, že tady je nějaká ta půda.

Jak ti to pomohlo s orientací po Chaloupkách?

V: Strašně moc, já bych třeba vůbec nevěděla, že je tu jako půda. Taky jsem nevěděla, která budova je A a která B, kudy máme přecházet, tak jak jsme to proběhli, tak jsem ti to hezky uvědomila.

Jsi teď v té meteorologické skupině, co máš za úkol?

V: No mám každý den zaznamenávat počasí.

A jak se ti to daří?

V: Snažím se to zapisovat si každý den, ale včera jsem to nějak nestihla.

Viděla jsem tě ráno u krmení zvířat, zkus mi prosím popsat, co jste tam dělali.

V: No my jsme roznášeli vodu všem zvířatům. Pak jsme krmili králíky. Pak jsme šli dozadu do výběhu dát vodu ovčím, které tam nebyly, protože utekly. A mě to tam přišlo strašně pěkný

Já vím, že pan Brychta k tomu něco povídal...

V: On nám vysvětloval, proč v tom korýtku má tak ty dva kameny na sobě, že to jsou jako schůdky, že kačenky do toho skočí a už nevylezou a po těch schůdkách vylezou.

Když se zamyslíš znovu nad včerejším dnem. Můžete mi říct, co ti utkvělo v hlavě?

V: To jak jsme tam měli ty stromky, ty papírky, jak jsme tam běhali, třeba ten stín a jak jsme se sháněli dohromady. A taky jsme se toho hodně naučili a takový.

Jak ti vyhovuje rozdělení do skupin?

V: Víš my jsme jako áčko, tam se známe dobře. Ale to béčko to už známe prostě méně. U někoho známe příjmením u někoho povahu, ale to je prostě všechno. A jako dozvědět se, že třeba někdo hraje na klavír nebo na kytaru nebo že se třeba odstěhoval, tak to jako o nich nevím.

Často se dělíte ještě na menší skupinky, jak to dělení probíhá?

V: No to je tak jak už chceme. Vždycky si řeknu, tak na něho dneska nemám náladu, tak půjdeme třeba my tři a utvoříme si ty skupinky sami a už nám do toho nemluví.

Co nového jsi tady za ty dny vyzkoušela?

V: Tak třeba ten mošt, to bylo strašně zajímavý, jsem to nikdy nedělala. Nebo třeba dělání toho hadníku, to jsem před tím nevěděla co to je.

Ještě by mě zajímalo, jak vnímáš prostředí Chaloupek?

V: Mně je to tady strašně příjemný. No, ale ze začátku jsme se strašně divily, protože v tom pokoji, kde spíme, je to malinkatý. Navíc tam byly malé skříně, jako poskládaly jsme se tam.

A jak vnímáš výzdobu Chaloupek?

V: No to se mně líbí, maj to tu jednoduchý, ale při tom hezký. Třeba v jídelně, jak to dokážou zanechat a pořád je to takový pěkný. Taky je tu hodně druhů odpadkových košů. Asi to tu berou hodně vážně, že chtějí ty děcka, že se musí k tomu světu naučit chovat ekologicky. Jinak bysme fakt byli v odpadcích a tady je to podle mě místo, kam by si měl zajet každej, aby se něco přiučil a naučil se, jak žít aspoň trochu ekologicky.

Jak vnímáš program, který vám připraví paní učitelky?

V: Od paní učitelek jsme měli tu stezku odvahy. Mně se třeba víc líbí ty chaloupecký, třeba chození po tom lese nebo stromky nebo ty včely. Mně se prostě líbí víc. Přijdou mi jakoby na vyšší úrovni.

Za co bys lektory pochválila?

V: No oni toho celkem hodně naučí, zároveň pobaví.

Tak ti děkuju moc za spolupráci a užij si dnešní program

Příloha B - Ukázka z žákova deníku

Pondělí 8.10.2012

Dnes bylo 6 °C polojasno oblačno. K obědu jsme měli vepřové maso s rýží a ~~s~~ houbovou omáčkou. Bylo i vajíčková polévka. Bylo to dobré. K večeři si každý tým uvařil buřtus nebo ovesná kaše. Odpoledne jsme ~~byli~~ tým šel na orientační běh a druhý si prohlédl Chaloupky a přitom jsme museli vyplňovat pracovní list. Při orientačním běhu jsme museli běhat ve dvojicích po lese, a hledat lampiónky, v kterých bylo cvakátko, které jsme dali na soutěžní papír. Moc mě to bavilo. Potom jsme ve dvojicích nebo ve trojicích chodily po Chaloupkách, a vyplňovali pracovní list, na stanovištích které byly připraveny. Nebylo to moc lehké. Pak jsme po týmech vařily večeři. Uvařily jsme roštěnky, smažily jsme sýr a dlouho jsme sálodaly oheň. Obohem týmem se to povedlo a se vším chutnalo. Večer byla noční hra.

Každý šel sám asi 200 m kolem. Všichni pořád říkali, že samy nepijdou a jiný běhy. Stejně všichni šli. Nebylo to ani tak hrozný.

Z celého dne se mi nejvíce líbilo orientační běh.

Příloha C – Pracovní list programu Lesník v lese

LESNÍK V LESE

CHALOUPKY o.p.s.

DATUM

NÁZEV LOKALITY

POLESÍ [REVÍR]

JMÉNA LESNÍKŮ:

SOUČASNÝ POROST/ VĚK
aneb co tu člověk nasadil

NADMOŘSKÁ VÝŠKA

PŘIROZENÁ VEGETACE
aneb co by tu rostlo bez zásahu lidí

Podíváme se na les trochu technicky a zjistíme, které dřeviny zde rostou, jaké mají rozměry, věk a hustotu.

druh stromu	průměr (v 1,3 m.)	výška	objem dřeva
<input type="text"/>	<input type="text"/> cm	<input type="text"/> m	<input type="text"/> m ³
<input type="text"/>	<input type="text"/> cm	<input type="text"/> m	<input type="text"/> m ³
<input type="text"/>	<input type="text"/> cm	<input type="text"/> m	<input type="text"/> m ³
<input type="text"/>	<input type="text"/> cm	<input type="text"/> m	<input type="text"/> m ³
<input type="text"/>	<input type="text"/> cm	<input type="text"/> m	<input type="text"/> m ³
<input type="text"/>	<input type="text"/> cm	<input type="text"/> m	<input type="text"/> m ³

skupina A (1 - 6)

m³

skupina B (7 - 12)

m³

skupina C (13 - 18)

m³

skupina C (19 - 24)

m³

Celkem

m³

Počet stromů:

ks

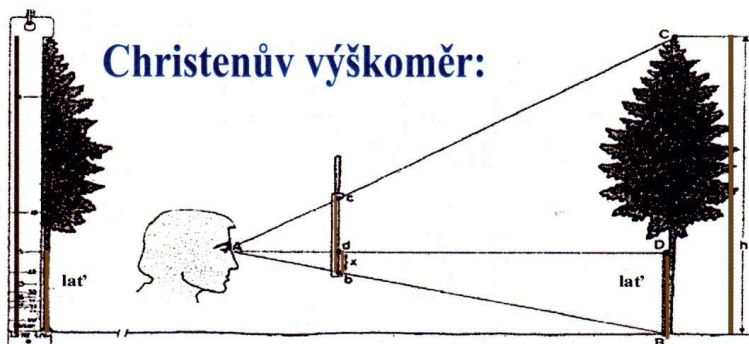
Průměrný strom:

m³

Počítali jsme hmotu dřeva na ploše 400 m². Abychom zjistili zásobu na hektaru, vynásobíme toto číslo 25.

m³/ha

Christenův výškoměr:



ostatní dřeviny:

Příloha D – Tabulka analýzy dat

skupina	segment	kód	kategorie
Rozhovor s Veronikou	Mně se líbí půda, jak je třeba venku všechno ocedulkovaný, všechno popsáný.	Prostředí	Kontext
Pobyťová znamení	Koukněte děti, na zahradě lítají včeličky.	přístup učitele	Kontext
Rozhovor s lektory	Je pravda, že úvody k programům, které začínají na dvoře, jsou hodně chaotické.	Interpretace teorie programu	Strategie lektora
Rozhovor s lektory	Nemáme čas, abychom rozdělovali do skupin třeba nějakou hrou.	Interpretace teorie programu	Strategie lektora
Včely	Pamatuju si ten svatební let, to jak si ten trubec ulomí ten... penis a že královny mají na sobě barevnou tečku.	Efekt programu	Interpretace programu žáky
Rozhovor s Jirkou	Dneska se mi nejvíc líbilo řezání dřeva, protože jsem měl pilu a připadal jsem si nebezpečně.	Efekt programu	Interpretace programu žáky
Rozhovor s lektory	Když to jako stihneme, tak něco prohodíme na chodbě, ale to že bychom dělali, že odučíš program a všichni si sedneme, to by bylo krásný.	Interpretace střediska	Strategie lektora
Lesník v lese	Sami se rozdělte do 4 skupiny po čtyřech lidech.	Interpretace teorie programu	Strategie lektora